



La formation des adultes

Par le dialogue, l'expérience et la coopération

Dominique Bénard



APPROCHES COOPÉRATIVES



Psychologue de formation, Dominique Bénard a travaillé au niveau national et international dans le domaine de la jeunesse et de la coopération au développement. Il a développé des programmes éducatifs non formels pour les adolescents et les jeunes adultes visant l'émancipation (empowerment), la formation à la citoyenneté et l'entrepreneuriat. Consultant international, il a formé et soutenu de nombreux formateurs adultes en Europe et dans des pays en développement.

La formation des adultes

Dominique Bénard

2021

APPROCHES COOPÉRATIVES

Librairie en ligne

<https://approchescooperatives.com/fr>

“Même si les Sapiens peuplaient déjà l’Afrique orientale voici 150 000 ans, ils commencèrent à envahir le reste de la planète Terre et à pousser les autres espèces humaines à l’extinction il y a seulement 70 000 ans... Homo Sapiens commença à faire des choses très particulières... La période qui va des années 70 000 à 30 000 vit l’invention des bateaux, des lampes à huile, des arcs et des flèches, des aiguilles (essentiels pour coudre des vêtements chauds). Les premiers objets que l’on puisse appeler des objets d’art ou des bijoux datent de cette ère, de même que les premières preuves irrécusables de religion, de commerce et de stratification sociale...”

L’apparition de nouvelles formes de penser et de communiquer, entre 70 000 et 30 000 ans, constitue la Révolution Cognitive. Quelle en fut la cause ? Nous n’avons pas de certitude. Selon la théorie la plus répandue, des mutations génétiques accidentelles changèrent le câblage interne du cerveau des Sapiens, leur permettant de penser de façons sans précédent et de communiquer en employant des langages d’une toute nouvelle espèce...

Les nouvelles capacités linguistiques que le Sapiens moderne a acquises voici quelques 70 millénaires lui ont permis de bavarder des heures d’affilée. Avec des informations fiables sur les personnes de confiance, les petites bandes ont pu former des bandes plus grandes, et Sapiens a pu élaborer des formes de coopération plus resserrées et plus fines...”

YUVAL NOAH HARARI, SAPIENS, UNE BRÈVE HISTOIRE DE L’HUMANITÉ, ALBIN MICHEL 2015

TABLE DES MATIÈRES

Prologue	9
I. POINTS DE REPÈRE THÉORIQUES	13
1. Comment apprend-on ?	15
2. L'apprentissage par l'expérience	35
3. Les styles d'apprentissage	47
II. CONCEVOIR UN PROGRAMME DE FORMATION	57
4. Un cycle de planification	59
5. La demande de formation	63
6. Le public	71
7. Le temps	81
8. L'environnement d'apprentissage	87
9. le contenu	95
10. Les objectifs	103
11. les séquences de formation	113
12. Le programme	119
III. LE PILOTAGE DE LA FORMATION	127
13. Le rôle du formateur	129
14. Avant la formation	131
15. Au début de la formation	135
16. Au cours de la formation	145
17. A l'issue de la formation	153
IV. MÉTHODES ET OUTILS	163
18. Les brise-glace et energiseurs	165
19. Les activités d'apprentissage	183
i. L'exposé	185
ii. Discussion de groupe	191
iii. Les outils d'intelligence collective	201
iv. L'étude de cas	223
v. Le tutorat	231
vi. La démonstration	237
vii. L'atelier	241
viii. Les jeux-cadres	245
ix. Le jeu de rôle	255
x. Les jeux de simulation	263
xi. L'autoscopie	271
xii. Le projet	277
20. Les outils d'évaluation	283
i. Niveau 1 : mesurer les réactions	287
ii. Niveau 2 : mesurer les apprentissages	307
iii. Niveau 3 : mesurer les comportements	319
iv. Niveau 4 : mesurer les résultats	327

"Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les Hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde"

Paulo Freire

PROLOGUE

En mars 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne, les chefs d'États et de gouvernements ont décidé de faire de l'Europe *"l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale"*.

Même si cet objectif est loin d'être atteint, sa formulation marque la prise de conscience de l'entrée dans une **société de la connaissance**, c'est-à-dire une société dont l'activité principale est de produire et de diffuser des connaissances, et non plus seulement des produits et services. La maîtrise des connaissances se situe de plus en plus au cœur des activités de chacun.

C'est seulement lorsque la durée d'un changement culturel majeur est supérieure à la durée de vie des individus que l'on peut définir l'éducation comme un processus de transmission, rappelle Malcom S. Knowles¹, en citant le philosophe, logicien et mathématicien britannique Alfred North Whitehead. Dans ces conditions, en effet, ce que les gens apprennent dans leur jeunesse reste valable et utile pour le reste de leur vie.

Or, comme le montre la figure 1 ci-dessous, nous vivons la première période de l'histoire de l'humanité dans laquelle la durée d'un changement socioculturel est bien plus courte que celle de la vie humaine.

¹ Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

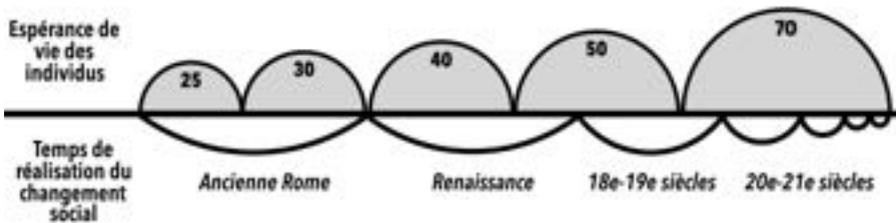


FIGURE 1. ESPÉRANCE DE VIE ET CHANGEMENT SOCIOCULTUREL

En conséquence, explique Knowles, il est nécessaire de préparer les individus à faire face à une nouveauté de conditions et l'éducation ne peut plus être considérée seulement comme une transmission des savoirs connus.

La formation initiale ne suffit plus et la formation des adultes prend une importance de plus en plus grande.

On ne peut contribuer à ce grand mouvement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie qu'en modifiant radicalement les méthodes d'enseignement et de formation.

La culture française reste marquée par la prédominance de l'enseignement magistral, par la croyance que l'apprentissage est d'abord un processus cognitif où les aspects affectifs, les sentiments, et psychomoteurs, l'action, sont secondaires, que seul compte l'apprentissage individuel, renforcé par la compétition.

En conséquence, nous sommes les champions de l'individualisme, de l'intellectualisme et du leadership autoritaire. Nous avons du mal à coopérer, à travailler en équipe, à pratiquer le leadership partagé et à apprendre à partir de l'expérience.

Cet aspect culturel mine l'efficacité de notre système éducatif, comme notre classement décevant au *programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) le montre année par année. La capacité des entreprises, des organisations et des administrations de notre pays à innover et à s'adapter avec succès aux défis nouveaux du

monde actuel est dès lors réduite. Toutes les organisations - entreprises et associations - qui offrent à leurs membres la chance d'expérimenter *l'apprentissage par le dialogue, l'expérience et la coopération* font œuvre de pionniers et jouent un rôle crucial pour le développement de notre société.

J'espère que ce petit livre contribuera à encourager et aider tous ceux et celles qui travaillent dans ce sens.

Dominique Bénard

I. POINTS DE REPÈRE THÉORIQUES



Avant de se lancer dans un processus de formation, il est nécessaire de prendre un certain nombre de points de repère théoriques pour répondre aux questions suivantes : comment apprend-on ? Peut-on transmettre les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire ou bien sont-ils construits à travers l'expérience ? Est-ce qu'on apprend mieux tout seul ou bien en coopérant avec les autres ? Est-ce que nous apprenons tous de la même manière ou bien existe-t-il différents styles d'apprentissage ?

1. COMMENT APPREND-ON ?



FORMATION D'ANIMATEURS DE JEUNES. FINLANDE

Les systèmes de formation ou d'enseignement mettent souvent au premier plan les objectifs de l'organisation et le rôle du formateur ou de l'enseignant. Ce qui compte, c'est ce que dit le formateur. Beaucoup pensent naïvement qu'il suffit de transmettre un message pour que celui ci soit capté et enregistré dans le cerveau des auditeurs. L'engouement pour les présentations visuelles de type "Powerpoint" est le reflet de cette conception. Un grand nombre d'organisations conçoivent leur système de formation sous la forme d'une série de cours soutenus par des présentations "Powerpoint".

Beaucoup de systèmes de formation à distance (e-learning) sont organisés suivant le même schéma : cours en vidéo et présentation

visuelles. Mais ces présentations ne sont que des cours magistraux soutenus par des supports visuels. C'est seulement récemment que des méthodes actives et coopératives ont été introduites dans la formation à distance.

Avant de se lancer dans une stratégie de formation et de développer des systèmes de formation, les organisations doivent prendre le temps de réfléchir à la manière dont les gens apprennent.

Les différentes théories concernant l'apprentissage

Dans l'histoire des sciences de l'éducation plusieurs théories ont été successivement émises pour expliquer l'apprentissage. Nous allons en faire le tour rapidement.

La théorie transmissive

Pendant longtemps, on a cru que la connaissance était définie une fois pour toutes et que l'on pouvait la transmettre par la parole, pour permettre aux auditeurs de la mémoriser.

Dans cette perspective, tout part de l'enseignant. On considère que du moment qu'il maîtrise parfaitement la matière qu'il enseigne, il est capable d'opérer une *transposition didactique*, c'est-à-dire de présenter son savoir dans un message clair et compréhensible facilement accessible à l'élève.



FIGURE 2. MODÈLE TRANSMISSIF

C'est au nom de cette conception que le Ministère de l'Education français avait décidé, il y a quelques années, d'abolir la formation pédagogique des enseignants. Pour être efficaces, il suffisait qu'ils reçoivent une formation de haut niveau dans leur discipline. Les gouvernements suivants ont heureusement abrogé cette décision insensée. Mais à propos de l'enseignement et de la formation, beaucoup continuent de penser en termes de transmission des connaissances. Le crédo de la théorie transmissive de la connaissance peut être résumé ainsi :

- ✦ Le rôle du maître est de transmettre le savoir, il doit posséder une grande autorité et être directif car les choses avancent à son pas.
- ✦ Le rôle des élèves est d'écouter attentivement et de mémoriser l'information reçue.
- ✦ La méthode préférée est le cours magistral.
- ✦ Les élèves sont considérés comme une "matière première" ; leurs intérêts et leurs désirs ne sont pas pris en compte. Souvent même, l'hypothèse implicite c'est que les enfants sont déficients et que l'école doit les corriger. La notation est donc basée sur l'identification des fautes plutôt que sur la mise en valeur des progrès.
- ✦ L'apprentissage prend place dans la tête et pas dans tout le corps. C'est une affaire purement intellectuelle. Seule la tête est utile, le reste du corps peut rester dehors.
- ✦ L'apprentissage se situe dans la classe et non dans le monde. L'expérience de l'enfant en dehors de l'école et sa culture sont généralement ignorées.

- ✦ Tout le monde est censé apprendre de la même façon ; ceux qui ne peuvent pas suivre le curriculum standardisé sont considérés comme souffrant de *déficits d'apprentissage*.
- ✦ Il y a donc des enfants doués et des enfants déficients. Les enfants doués sont ceux qui s'adaptent bien au système scolaire et réussissent, tandis que ceux qui s'adaptent mal et échouent sont déficients.

Cette approche a été désignée par le célèbre pédagogue brésilien Paulo Freire comme la *conception bancaire de l'éducation*² : Le maître transmet le savoir aux élèves comme un dépôt qu'ils doivent enregistrer.

La recherche en sciences de l'éducation a prouvé depuis longtemps l'inefficacité de l'approche transmissive. Comme le montre la figure 3, l'écoute ou la lecture d'une leçon n'a qu'un impact réduit en termes d'apprentissage.

Bien qu'on la tienne de moins en moins applicable avec des adultes, cette approche semble encore utilisable avec des enfants, si bien qu'on distingue parfois la "pédagogie" pour les enfants et "l'andragogie" pour les adultes. L'andragogie est censée employer, plus que la pédagogie, des méthodes actives et coopératives. La distinction ne paraît plus appropriée aujourd'hui étant donné que les méthodes actives et coopératives, fondées sur l'apprentissage par l'expérience, ne sont plus réservées aux adultes mais pratiquées de plus en plus avec les enfants et les jeunes.

² Freire, P. *Pédagogie des opprimés*. Maspéro 1974



FIGURE 3. POURCENTAGE DE RÉTENTION SUIVANT LES MODALITÉS D'APPRENTISSAGE (UNIVERSITÉ DE MADISON, EU)

La théorie béhavioriste

Au début du XXe siècle, le physiologiste russe Ivan Pavlov remarqua que les glandes salivaires du chien produisaient de la salive lorsqu'on lui présentait de la viande.

Il fit résonner une clochette tout en présentant de la viande au chien. Après avoir répété l'expérience plusieurs fois, il remarqua que le chien se mettait à saliver en entendant la clochette *même si on ne lui présentait plus de viande*.

Le chien avait acquis un réflexe conditionné : le son de la clochette le faisait saliver. Il avait "appris" à associer le son de la clochette avec la présentation de viande (figure 4).

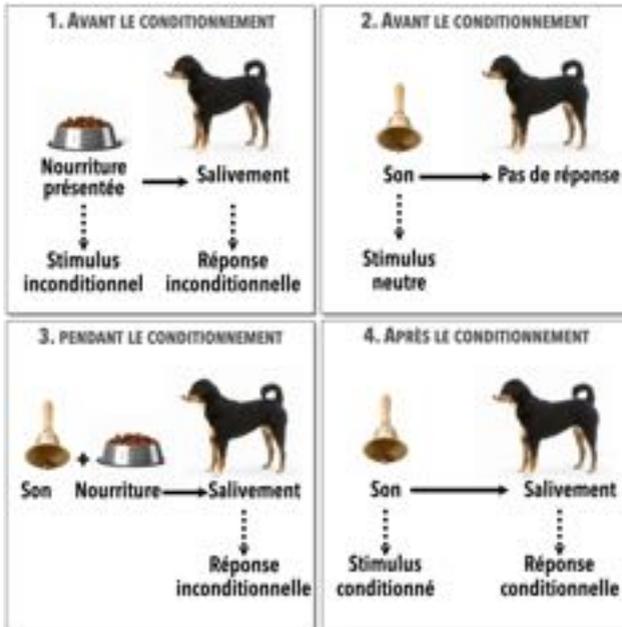


FIGURE 4. LE RÉFLEXE CONDITIONNÉ

B.F. Skinner, un psychologue américain, poursuit les recherches de Pavlov sur le conditionnement. Dans une de ses expériences, chaque fois qu'un rat pousse un levier, un morceau de fromage tombe. Après plusieurs répétitions, le rat apprend que pour obtenir du fromage, il doit pousser le levier. Le processus qui provoque ce changement est le *conditionnement opérant* (figure 5).

- ✦ Le *conditionnement classique* apparaît quand un réflexe naturel répond à un stimulus (viande => salive).
- ✦ Le *conditionnement opérant* apparaît quand la réponse à un stimulus est une opération renforcée par une récompense ou une punition.

Les recherches de Pavlov et de Skinner donnèrent naissance à une nouvelle théorie de l'apprentissage appelée le *behaviorisme*.

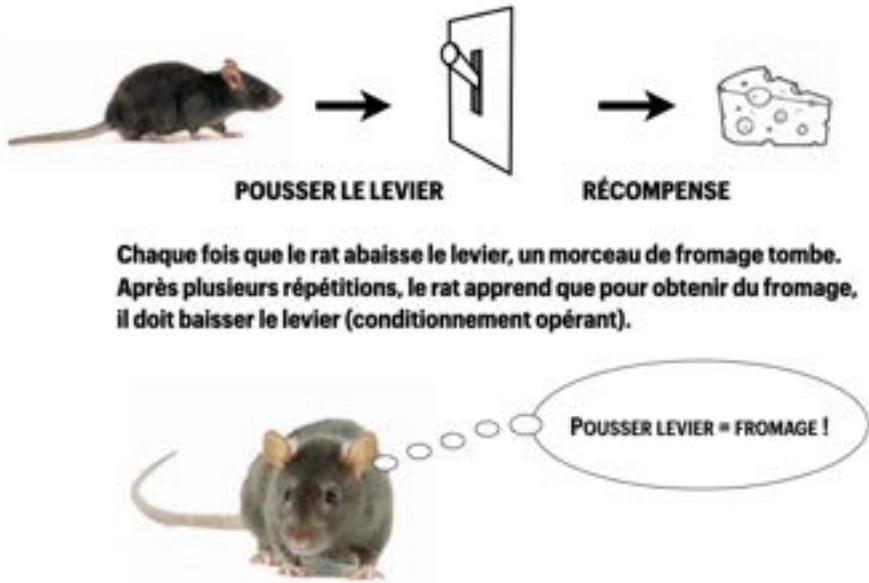


FIGURE 5. CONDITIONNEMENT OPÉRANT

Pour les comportementalistes ou béhavioristes (*behavior* = *comportement* en anglais), l'apprentissage est un changement dans le comportement observable causé par un stimulus externe.

Les béhavioristes ne se préoccupent plus d'imaginer ce qui se passe dans le cerveau de l'individu : des phénomènes cérébraux comme la motivation, l'attention, la compréhension, la mémoire - difficiles à décrire et à étudier en termes objectifs - sont considérés comme faisant partie d'une "boîte noire" laissée en dehors du champ de l'observateur scientifique (figure 6).

Les béhavioristes se contentent d'observer les *changements de comportement*. Ils considèrent le conditionnement comme un processus d'apprentissage universel.

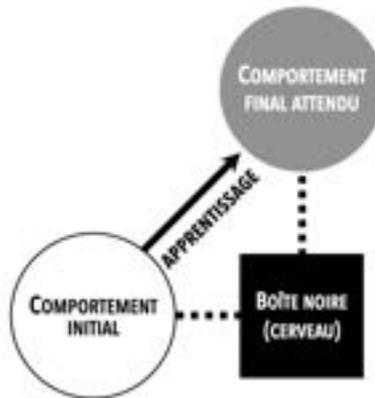


FIGURE 6. L'APPRENTISSAGE COMME CHANGEMENT DE COMPORTEMENT

- ✦ Récompenser quelqu'un, pour un comportement particulier, l'encourage à se comporter de la même façon dans une situation similaire ;
- ✦ Punir quelqu'un, pour un comportement particulier, le dissuade de se comporter de la même façon dans une situation similaire (figure 7).

Une grande influence sur la formation de adultes

Le béhaviorisme a eu une grande influence sur la formation des adultes. Les objectifs d'apprentissage ou de formation sont typiquement décrits en termes béhavioristes, c'est-à-dire en termes de comportements désirables.

L'approche béhavioriste suit une séquence "*Expliquer-Montrer-Pratiquer-Renforcer*", qui est très souvent utilisée en formation des adultes.

Le behaviorisme est à l'origine de ***l'enseignement programmé***, une méthode d'enseignement inventé par B.F. Skinner, qui donna naissance ultérieurement à ***l'enseignement assisté par ordinateur*** :

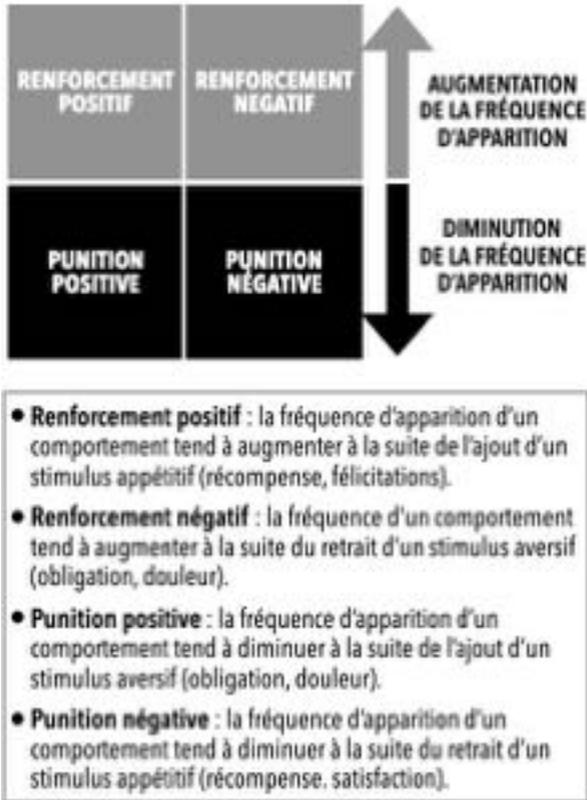


FIGURE 7. APPRENTISSAGE PAR RENFORCEMENTS ET PUNITIONS

1. Une évaluation de base permet de mesurer le niveau de l'élève avant le début du programme ;
2. Le contenu à apprendre est découpé en petits éléments d'information présentés dans une série d'énoncés très simples, contenant des blancs qui doivent être remplis par l'apprenant ;
3. La correction des réponses est immédiate et des renforcements positifs (messages d'encouragement et de félicitations) donnent accès au niveau supérieur ;

4. A l'inverse, en cas de réponse fautive un message "essaie encore" encourage l'élève à persévérer jusqu'à ce que la réponse correcte soit trouvée ;
5. Une évaluation finale permet de comparer le niveau atteint par l'élève au niveau qu'il avait avant le début du programme et donc de mesurer l'apprentissage réalisé.

L'enseignement programmé a conduit à plusieurs concepts éducatifs importants comme l'individualisation du rythme de travail, la correction immédiate des erreurs, l'amélioration de l'enseignement à partir de erreurs des élèves, etc

Points forts et points faibles

- ◆ Le behaviorisme se fonde sur des comportements observables. On peut ainsi facilement recueillir et quantifier des informations pour évaluer l'apprentissage.
- ◆ Le risque de dogmatisme verbal de la part de l'enseignant est évité. L'accent est porté sur l'élève et la tâche à accomplir.
- ◆ L'efficacité de cette approche a été prouvée dans l'enseignement technique et professionnel.
- ◆ Cependant, la théorie béhavioriste est incapable de décrire l'apprentissage qui se produit en l'absence de renforcement (comme l'apprentissage initial d'une langue). Elle ignore tout apport purement cognitif.

La théorie cognitiviste

Jusqu'aux années 1950, le behaviorisme était l'école de pensée dominante en psychologie. Dans les années soixante, l'émergence de l'ordinateur comme dispositif de traitement de l'information amène les scientifiques à comparer son fonctionnement avec celui du cerveau. On assiste alors à un renouveau de l'intérêt pour les processus mentaux et cognitifs, c'est-à-dire la façon dont les gens pensent, perçoivent, mémorisent et apprennent.

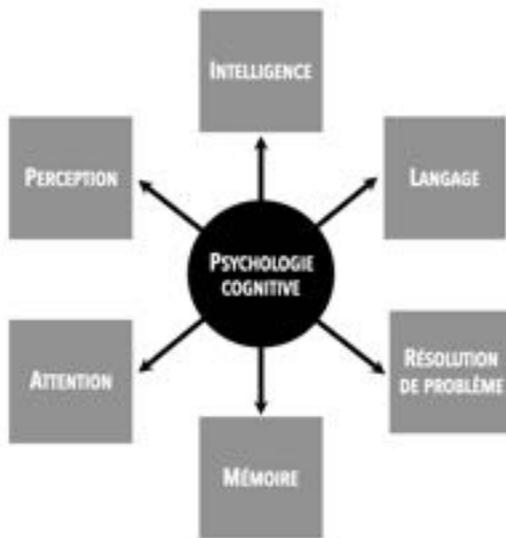


FIGURE 8.PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Dans un livre publié en 1967³, Ulric Neisser invente le terme de "**psychologie cognitive**", c'est-à-dire la branche de la psychologie qui s'intéresse aux processus mentaux.

³ Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

On a commencé alors à délaisser la psychologie du comportement pour se concentrer sur des sujets tels que l'attention, la mémoire et la résolution de problèmes. On a appelé ce changement "*la révolution cognitive*".

L'apprentissage selon la théorie cognitiviste

La théorie cognitiviste considère l'apprenant comme un *processeur informatique* qui traite l'information, entreprend des opérations cognitives sur elle, et les stocke en mémoire (figure 9).

1. **L'information** (stimulus), provenant de l'environnement sous différentes formes (visuelle, auditive, olfactive, tactile, etc.), est perçue par nos organes sensoriels, et s'enregistre dans notre **mémoire sensorielle**.
2. Si nous portons une attention suffisante à un stimulus, il est transmis à notre **mémoire à court terme** ou mémoire de travail, où l'information est **décodée**.
3. Pour ce faire, nous devons réactiver la connaissance des expériences précédentes stockée dans notre **mémoire à long terme**.
4. De cette activité d'interprétation, émerge une **construction symbolique** sous la forme de diagrammes, de concepts, de propositions ou de processus. Ce sont des structures génériques de mémoire qui permettent aux êtres humains de se représenter la réalité et d'agir sur elle.

Récemment les **neurosciences cognitives**⁴ ont fourni des preuves que la mémoire n'est pas une simple récupération d'enregistrements fixes,

⁴ Les neurosciences cognitives sont le domaine de recherche dans lequel sont étudiés les mécanismes neurobiologiques qui sous-tendent la cognition (perception, motricité, langage, mémoire, raisonnement, émotions...). C'est une branche des sciences cognitives qui fait appel pour une large part aux neurosciences, à la neuropsychologie, à la psychologie cognitive, à l'imagerie cérébrale ainsi qu'à la modélisation (Wikipedia).

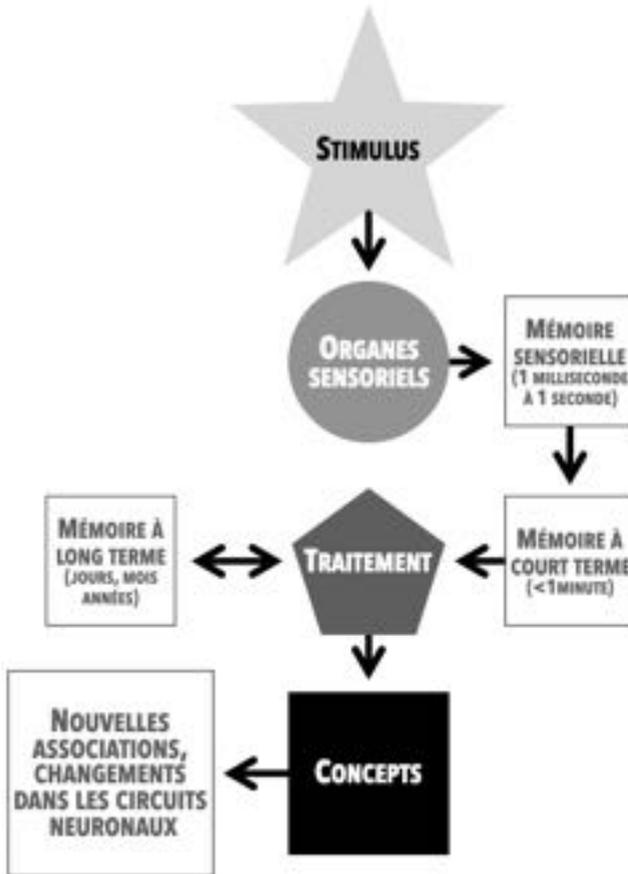


FIGURE 9. L'APPRENTISSAGE SUIVANT LA THÉORIE COGNITIVISTE

mais plutôt un processus continu de reclassement résultant de changements continus dans nos voies neurales et du traitement parallèle de l'information dans notre cerveau.

Les scientifiques cognitifs considèrent l'apprentissage comme un **processus actif de traitement de l'information et de résolution de problèmes** qui conduit à des changements dans les structures mentales.

Afin de créer une situation d'apprentissage favorable et motivante, il faut :

1. Prendre en compte les caractéristiques de chaque individu, car chacun procède au traitement de l'information selon sa propre représentation ;
2. Encourager les activités impliquant la mémoire à long terme ;
3. Mettre en œuvre des stratégies qui impliquent la résolution de problèmes et qui développent des processus métacognitifs (réflexion sur sa propre façon de réfléchir).

Points forts et points faibles

- ♦ La principale force de l'approche cognitive est qu'elle se fonde sur la méthode scientifique.
- ♦ Par ailleurs, elle est utilisée avec succès en thérapie.
- ♦ Cependant, il est difficile de prouver que cette approche fonctionne car les pensées ne sont ni observables, ni mesurables.
- ♦ Enfin, l'approche cognitive compare le cerveau à un ordinateur, mais le cerveau est beaucoup plus complexe qu'un ordinateur, il peut faire des hypothèses et comprendre les sentiments.

La théorie constructiviste

Dans les années 70, le travail du psychologue genevois Jean Piaget sur le développement de l'enfant donna naissance au mouvement **constructiviste** en psychologie et pédagogie.

Selon Jean Piaget, les humains construisent la connaissance et la signification à partir de l'interaction entre leurs expériences et leurs idées.

Les apprenants ne sont pas des récipients passifs d'information, ils **construisent activement** leurs connaissances en interaction avec l'environnement et par la réorganisation de leurs structures mentales.

La connaissance n'est pas reçue passivement, soit par les sens soit par voie de communication, mais elle est activement construite par le sujet connaissant. (Von Glasersfeld, 1995⁵)

Conflit cognitif, assimilation et accommodation

Quand on peut expliquer de nouveaux événements par des concepts ou des *schèmes* existants, on est en situation d'équilibre.

Mais quand une personne se rend compte qu'elle possède sur une situation donnée deux informations différentes qui ne peuvent être toutes les deux vraies, elle entre dans une situation de **conflit cognitif** générateur d'inconfort et de déséquilibre. Ce sentiment ouvre la voie à une réorganisation de la réflexion et à un nouvel équilibre à un niveau plus élevé.

L'**assimilation** et l'**accommodation** sont deux processus qui aident à bâtir ce nouvel équilibre.

L'**assimilation**, c'est faire face à une nouvelle situation à partir d'un schème existant. Par exemple, un enfant en bas âge peut assimiler une nouvelle balle dans le schème : "*jouets qui peuvent être lancés*". Mais si la nouvelle balle est trop lourde pour être lancée, l'enfant ne peut pas utiliser le schème habituel, il entre alors dans une situation de *conflit cognitif*. Finalement, il constate par l'expérience qu'il peut faire rouler la balle et crée un nouveau schème : "*jouets que l'on peut*

⁵ Glasersfeld E. von (1995) Radical constructivism: A way of knowing and learning. (213 pages). Falmer Press, London

faire rouler.” Il a utilisé l'**accommodation**, c'est-à-dire la possibilité de faire face à une nouvelle situation par la modification d'un schème existant ou la création d'un nouveau schème.

Dans les siècles passés, le jeu des enfants était considéré comme sans but et sans importance. Jean Piaget, au contraire, considère le jeu, l'activité spontanée de l'enfant, comme un élément important et nécessaire du développement cognitif et il en a fourni des preuves scientifiques.

Une pédagogie centrée sur l'apprenant

Les constructivistes mettent en avant cinq éléments clés pour expliquer l'apprentissage :

1. Les apprenants interagissent avec leur environnement pour mieux comprendre ;
2. L'apprentissage est un processus actif ;
3. Les apprenants doivent relier leurs nouvelles expériences à leurs connaissances préalables pour qu'un apprentissage significatif se produise ;
4. Ils apprennent de nouvelles façons d'apprendre à mesure qu'ils progressent dans leur processus d'apprentissage ;
5. L'accent est mis sur l'activité des élèves, plutôt que sur les actions des enseignants. La pédagogie doit être centrée sur l'élève.

L'apprentissage constructiviste

Selon les constructivistes, l'apprentissage suit donc un cycle de quatre phases principales (figure 10) :

1. L'apprenant fait une expérience concrète.
2. Il observe et réfléchit à partir de cette expérience.



FIGURE 10. CYCLE D'APPRENTISSAGE

3. Par assimilation ou accommodation, il renforce des concepts existants ou en construit de nouveaux.
4. Il teste ces concepts dans de nouvelles situations pour les appliquer et ainsi de suite.

Le constructivisme social

Si Piaget est considéré comme l'inventeur du constructivisme, Lev Vygotsky, un psychologue russe, est à l'origine du *constructivisme social*. Lev Vygotsky propose une théorie parallèle à celle de Jean Piaget pour expliquer le développement cognitif chez l'enfant. Alors que Piaget met l'accent sur les explorations *individuelles* de l'enfant, Vygotsky affirme que ce sont les interactions *sociales* qui permettent à celui-ci d'acquérir de nouvelles connaissances et capacités.

Selon Vygotsky, les processus mentaux complexes commencent comme des activités collectives, sociales et non pas individuelles. Les enfants peuvent effectuer des tâches plus difficiles lorsqu'ils sont assistés par des personnes plus compétentes. Au fur et à mesure de leur développement, ils intègrent progressivement les processus qu'ils utilisent d'abord dans des contextes sociaux, pour finir par les utiliser de façon individuelle et indépendante.

Vygotsky définit trois zones qui permettent de décrire le processus d'apprentissage (figure 11) :

- ♦ **La zone de rupture** comprend toutes les tâches que l'apprenant, même avec beaucoup d'aide, ne parvient pas à effectuer.

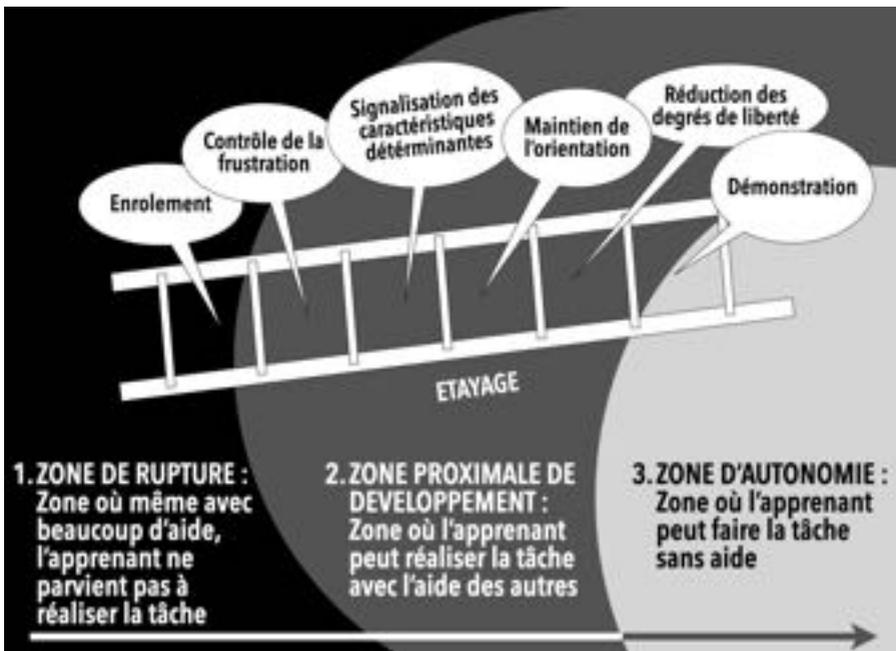


FIGURE 11. ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

- ✦ **La zone d'autonomie** comprend toutes les tâches que l'apprenant peut accomplir seul, de manière autonome, sans aucune aide.
- ✦ La **zone proximale de développement** se situe entre les deux premières zones. Elle comprend toutes les tâches que l'apprenant ne peut pas faire seul mais qu'il peut faire avec l'aide des autres. Selon Vygotsky, c'est la zone où l'instruction et les conseils doivent se concentrer pour faciliter l'apprentissage. C'est là que doit se produire ce que Vygotsky appelle l'**étayage**, qui consiste à structurer les situations d'apprentissage pour accompagner les apprenants dans leur développement cognitif.

Le psychologue et pédagogue américain Jerome Bruner, qui a développé dans les années 1960 un théorie de l'apprentissage constructiviste connu sous le nom d'*apprentissage par découverte*, a prolongé les travaux de Vygotsky en définissant l'étayage comme **une interaction de tutelle**. Si l'apprenant n'arrive pas à réaliser son apprentissage, il faut le guider dans le déroulement des étapes qui mènent à la solution du problème. L'étayage permet à l'apprenant de développer des compétences qu'il utilisera ultérieurement lui-même pour développer les fonctions mentales supérieures.

Selon Bruner, l'étayage a six fonctions :

1. **L'enrôlement** : c'est la première tâche du tuteur. Il s'agit d'engager l'intérêt et l'engagement de l'apprenant envers les exigences de la tâche.
2. **La réduction des degrés de liberté** : il s'agit de simplifier la tâche pour la rendre plus abordable par l'apprenant, en réduisant le nombre des actions requises pour atteindre la solution. On évite ainsi une surcharge cognitive.
3. **Le maintien de l'orientation** afin d'éviter que l'apprenant ne perde de vue le but assigné par la tâche.

4. **La signalisation des caractéristiques déterminantes** de manière à signaler et à faire comprendre l'écart entre ce que l'apprenant a produit et ce que le tuteur considère comme une réponse correcte.
5. **Le contrôle de la frustration** afin d'éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec et ne provoquent l'abandon.
6. Enfin, la **démonstration ou présentation de modèles** : le tuteur ici ne se contente pas de montrer à l'apprenant comment exécuter la tâche, il s'efforce de guider son apprentissage, par exemple en justifiant une solution partiellement exécutée par l'apprenant et en l'encourageant à l'achever.

Points forts et points faibles

- ✦ La théorie constructiviste insiste à juste titre sur le fait que les apprenants ne sont pas de simples auditeurs passifs. Ils ont besoin d'être impliqués activement dans la vision plus vaste du monde autour d'eux. Ils doivent être pleinement engagés dans le processus d'apprentissage, en utilisant tous leurs sens et tout leur corps, pas seulement leur tête.
- ✦ Le constructivisme appelle l'enseignant ou le formateur à se défaire d'un programme d'études normalisé en faveur d'une activité d'apprentissage plus personnalisée fondée sur ce que l'élève sait déjà. En l'absence d'une évaluation dans le sens traditionnel, certaines personnes craignent que l'apprenant ne soit pas capable de créer de nouvelles connaissances, comme la théorie l'affirme, et se contente de copier ce que font les autres élèves. D'où le rôle crucial de l'évaluation en pédagogie coopérative.

2. L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE



FORMATION D'ANIMATEURS DE JEUNES, TURQUIE

David et Alice Kolb⁶, deux chercheurs américains, définissent l'apprentissage comme le processus par lequel la connaissance est créée par *la capture et la transformation de l'expérience*.

Ils expliquent que lorsqu'une expérience concrète est *enrichie par la réflexion et transformée par l'action*, la nouvelle expérience ainsi créée est plus riche, plus large et plus profonde.

⁶ The Experiential Educator, principles and Practices of Experiential Learning, Alice Y. Kolb & David A. Kolb. EBL Press, 2017.

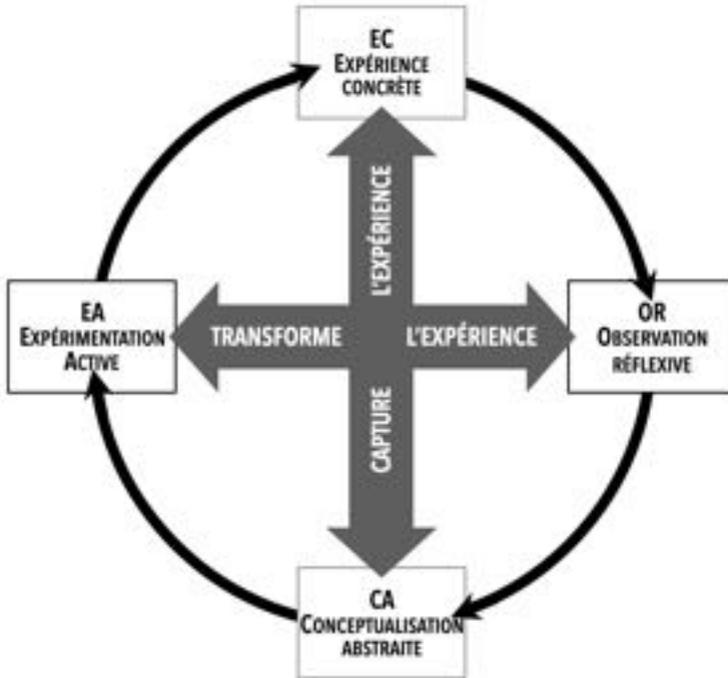


FIGURE 12. CYCLE D'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE

La capture de l'expérience, c'est le fait de saisir une information à partir d'une expérience et la transformation de l'expérience, c'est la manière dont les individus interprètent cette information et agissent à partir de là.

Le cycle d'apprentissage comporte :

- ✦ deux modes de *capture de l'expérience* : **Expérience Concrète** (EC) et **Conceptualisation Abstraite** (CA) ;
- ✦ et deux modes de *transformation de l'expérience* : **Observation Réflexive** (OR) et **Expérimentation Active** (EA).

Comme le montre la figure 12, à travers le cycle d'apprentissage, l'apprenant *expérimente* (EC), *observe et réfléchit* (OR), *pense et*

conceptualise (CA) et *agit* à partir des nouveaux concepts qu'il a établis (EA).

L'expérience concrète est à la base des observations et des réflexions ; ces réflexions sont assimilées et transformées en concepts abstraits d'où l'on peut tirer de nouvelles implications pour l'action.

Ce processus d'apprentissage par l'expérience, qui est décrit par un cercle récursif, ou une spirale, s'oppose radicalement au modèle traditionnel de l'apprentissage qui décrit un processus linéaire dans lequel l'information transmise par l'enseignant à l'apprenant est simplement stockée dans la mémoire.

Le modèle du cycle d'apprentissage implique deux choses :

1. **L'apprentissage est continu** : on ne peut pas considérer l'apprenant comme une page blanche. Toute personne entre dans toute situation d'apprentissage avec des idées plus ou moins articulées sur le sujet à étudier. Le rôle de l'éducateur ou du formateur ne consiste donc pas simplement à implanter de nouvelles idées mais aussi à éliminer ou modifier les anciennes.

"Dans de nombreux cas, écrit Kolb, la résistance aux idées nouvelles découle de leur conflit avec des croyances anciennes qui sont incompatibles avec elles. L'apprentissage est amélioré si le processus éducatif commence par faire ressortir les croyances et les théories de l'apprenant, les examiner et les tester, puis intégrer les idées nouvelles et plus raffinées dans les systèmes de croyances de la personne."

3. **L'apprentissage est une construction** : on peut transmettre une information, mais la connaissance est construite, en particulier comme le signale Piaget⁷, à travers deux processus d'adaptation distincts mais inséparables : l'accommodation et l'assimilation.

⁷ Piaget, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé. 1991

- Il y a **assimilation** quand une nouvelle expérience est incorporée dans une connaissance préexistante,
- Tandis que l'**accommodation** se produit lorsqu'un individu adapte son comportement en fonction d'une information nouvellement acquise.

Le cycle d'apprentissage découle de la structure même du cerveau

Les progrès récents des neurosciences ont permis de corroborer les résultats des recherches en sciences de l'éducation.

Selon James Zull, un biologiste américain spécialiste des neurosciences⁸, la connaissance réside dans des réseaux de neurones, qui dans le néocortex, se construisent à partir de l'expérience. Apprendre de l'expérience entraîne la modification, la croissance et l'élagage des neurones, des synapses et des réseaux neuronaux.

Zull a montré que le cycle d'apprentissage découle de la structure même du cerveau : les expériences concrètes passent par le cortex sensoriel, l'observation réflexive implique le cortex intégratif temporal, la création de nouveaux concepts abstraits se produit dans le cortex intégratif frontal, et les tests actifs (expérience concrète) impliquent le cortex moteur (voir figure 13, à la page suivante).

Zull soutient que les expériences réelles motrices et sensorielles, qui mettent en jeu tous les sens (la vision, l'audition, l'olfaction, le goût, le toucher), sont les plus efficaces pour l'apprentissage.

⁸ James ZULL, *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. 2002.

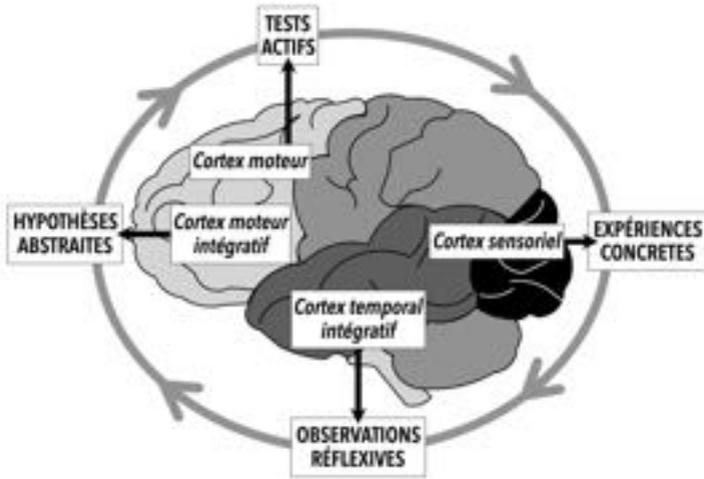


FIGURE 13 - LE CYCLE D'APPRENTISSAGE ET LES RÉGIONS DU CORTEX CÉRÉBRAL

L'action ferme le cycle d'apprentissage et reconnecte le processus qui s'est produit à l'intérieur du cerveau avec le monde extérieur. De nouvelles expériences se produisent et un nouveau cycle commence.

La question de la mémorisation

La question de la mémorisation est cruciale dans l'apprentissage. On peut dire qu'un apprentissage n'est effectif que s'il est conservé dans notre mémoire à long terme. Si rien n'est changé dans notre mémoire à long terme, rien n'a été appris. Deux chercheurs, Specht et Sandlin⁹ ont comparé la rétention de l'apprentissage entre deux groupes d'étudiants dans un cours de comptabilité portant sur une décision de prêt.

Pour l'un des groupes, on avait utilisé une méthode traditionnelle de cours magistral, tandis que pour le second groupe on avait utilisé une méthode active, fondée sur l'expérience, s'appuyant sur des jeux de

⁹ Specht, L.B., & Sandlin, P.K. (1991), *Simulation & Gaming*

rôle. Immédiatement après le cours, il n'y avait aucune différence entre les deux groupes dans la rétention de l'apprentissage. Mais six semaines plus tard, les résultats du groupe "cours magistral" avaient diminué de façon significative, montrant une baisse de 18 % dans la reconnaissance du concept et une baisse de 54 % dans la résolution des problèmes. Les performances du groupe "jeux de rôle" étaient restées identiques pour ce qui est de la reconnaissance du concept et n'avaient diminué que de 13% pour ce qui est de la résolution de problèmes. De nombreuses expériences ont confirmé ces résultats.

On peut en conclure que les expériences riches, qui activent des perceptions sensorielles vives, l'attention et les émotions, et qui exigent une participation active, sont plus susceptibles de produire des souvenirs épisodiques qui favorisent la rétention des connaissances à long terme.

On n'apprend pas seulement avec sa tête mais avec tout son corps

L'importance de l'expérience dans la construction des connaissances s'explique par le fait que l'apprentissage ne se produit pas seulement dans le cerveau mais implique le corps tout entier.

Pour apprendre, on s'appuie non seulement sur les fonctions intégratives de notre cerveau, mais aussi sur nos sensations, nos mouvements, nos émotions. Il faut se dégager d'une conception dualiste qui oppose le corps et l'esprit et fait résider l'esprit dans le cerveau seulement. ***Il faut plutôt considérer l'esprit comme distribué dans tout le corps et en interaction constante avec l'environnement par la sensation et l'action.*** Dans cette vision, l'esprit est un système dynamique incarné dans le monde, plutôt qu'un réseau de neurones situé dans la tête.

Hannaford¹⁰ soutient que l'apprentissage est heuristique et implique tout le corps : "*Mais nous avons manqué un aspect fondamental et mystérieux de l'esprit : l'apprentissage, la pensée, la créativité et l'intelligence ne sont pas des processus du cerveau seul mais du corps entier. Les sensations, les mouvements, les émotions et les fonctions cérébrales intégratives sont ancrés dans le corps. Les qualités humaines que nous associons à l'esprit ne peuvent jamais exister séparément du corps.*"

Kolb note que dans le monde moderne, on conçoit généralement l'apprentissage comme une activité purement mentale. En conséquence, on demande aux apprenants de rester tranquilles et attentifs pendant qu'on les bombarde d'informations visuelles et auditives.

Au contraire, dans les sociétés anciennes, comme aujourd'hui dans les communautés indigènes, les enfants de tout âge ont largement accès à toutes les activités de la communauté auxquelles ils devront participer plus tard. Ils apprennent donc directement à partir de leur expérience continue, par l'observation, la collaboration et le soutien continu des autres. Des ethnologues, comme Barbara Rogoff¹¹, ont noté que les enfants de ces communautés sont plus attentifs et coopératifs que les enfants des classes moyennes occidentales.

¹⁰ Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.

¹¹ Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. London, England: Oxford University Press.

On apprend mieux en équipe

Kurt Lewin¹², un psychologue américain, a mis en évidence, dans les années 40, la *dynamique des groupes*. De ce travail ont émergé trois idées clés, qui ont encadré la recherche sur l'apprentissage par l'expérience en équipe :

1. Le rôle central de la **conversation réflexive** ;
2. La théorie du **leadership partagé**; et
3. Le **processus d'apprentissage par l'expérience** comme moteur du développement de l'équipe.

La conversation réflexive

Pour apprendre à partir d'une expérience commune, les équipes doivent créer un **espace de conversation**, où les membres peuvent partager leurs observations et réflexions sur l'expérience réalisée.

En partageant les différentes façons dont ses membres ont vécu l'expérience, une équipe peut développer une image composite d'elle-même, la **conscience exécutive**, qui intègre les différentes perspectives et points de vue des différents membres. En considérant avec respect et intérêt ces différents points de vue, les membres peuvent s'aider les uns les autres à remettre en cause leurs modèles mentaux et parvenir à considérer la situation sous un angle nouveau, ouvrant ainsi la voie à des solutions plus originales et plus efficaces ou au développement de nouveaux concepts.

Le leadership partagé

On a cru longtemps que le leadership était une qualité individuelle et que les équipes devaient être dirigées par un leader unique, mais en

¹² Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York, NY: Harper & Row.

1948, deux chercheurs, Kenneth Benne et Paul Sheats¹³, ont découvert que les groupes, possédant une certaine maturité, pratiquaient le **leadership partagé**.

Au début de la vie d'un équipe, les membres se répartissent des rôles individuels qui visent principalement à satisfaire leurs besoins personnels. Mais, avec le temps, ils parviennent à définir de nouveaux rôles orientés vers une co-responsabilité dans la direction de l'équipe.

- ◆ Certains rôles sont focalisés sur l'**accomplissement de la tâche** comme la recherche d'information, la coordination, la critique et l'évaluation ;
- ◆ D'autres rôles sont focalisés sur la **construction et la maintenance de l'équipe** comme l'encouragement, la recherche de compromis, l'établissement de standards. Ainsi les membres parviennent à définir et à adopter des rôles moins familiers, moins dépendants de leur personnalité, mais indispensables au progrès de l'équipe.

Le développement de l'équipe selon le cycle de l'apprentissage expérientiel

Theodore Mills¹⁴ décrit le développement de l'équipe comme l'accession à une capacité de plus en plus grande d'apprendre à partir de l'expérience et distingue cinq niveaux de développement successifs.

1. **Une satisfaction immédiate.** Dans un premier temps, les membres cherchent dans le groupe un moyen de satisfaire des besoins et des désirs individuels.

¹³ Benne, K. D. & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of social issues*, 2, 41-46

¹⁴ Theodore Mills. (1967). *Sociology of small groups*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

2. **La recherche d'une gratification durable.** Dans un deuxième temps, les individus recherchent dans le groupe des moyens pour maintenir la satisfaction. Cela exige un apprentissage individuel qui comprend l'élaboration de stratégies informelles et la mise en œuvre de mécanismes pour maintenir la satisfaction au fil du temps.
3. **La poursuite d'un objectif collectif.** Au troisième stade, le groupe se concentre sur l'élaboration d'un objectif collectif. *C'est à ce stade que le groupe devient vraiment une équipe.* Les membres doivent élaborer des stratégies plus formelles pour identifier et atteindre un objectif commun, passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage en groupe, développer des méthodes de coordination, et des mécanismes d'adaptation à l'évolution de la demande extérieure.
4. **L'autodétermination.** Au quatrième stade, le groupe ne se contente plus de s'adapter aux changements de l'environnement, il effectue des changements auto-dirigés en fonction de ses buts déclarés. Bien que les contraintes externes ne soient pas complètement éliminées, le groupe développe la liberté de se fixer et de poursuivre ses propres objectifs.
5. **La croissance.** Au cinquième stade, l'équipe peut suivre des objectifs multiples, créer des niveaux élevés d'innovation, et influencer des domaines différents. À ce niveau, les membres de l'équipe assument un rôle de direction en suivant le cycle d'apprentissage par l'expérience : *"Ils expérimentent, observent et évaluent les réalités de la situation actuelle. Ils agissent et évaluent les conséquences de leurs actions sur la capacité du groupe à faire face aux demandes immédiates et aux exigences*

futures"¹⁵. Tous les membres de l'équipe peuvent prendre le rôle de leader et forment ce que Mills appelle le "**système exécutif**".

La conscience exécutive

Une équipe, qui n'a pas une conscience claire d'elle-même, navigue en aveugle. La *conscience exécutive* guide l'apprentissage de l'équipe et la rend capable d'apprendre et d'agir pour répondre avec efficacité aux défis de sa mission et de l'environnement. La conscience exécutive de l'équipe suit et contrôle l'apprentissage : à partir de l'expérience, elle élabore un modèle d'apprentissage qu'elle met en oeuvre et contrôle dans les situations à venir, puis en tire des leçons dans le suivi pour ensuite l'améliorer (figure 14).

De nombreuses recherches ont montré que, dans leur comportement d'apprentissage, les équipes suivent le processus de l'apprentissage par l'expérience et que l'apprentissage en équipe - c'est-à-dire l'apprentissage coopératif - est plus efficace que l'apprentissage individuel.

- ✦ Dans la phase d'**observation réflexive** (OR), les membres de l'équipe échangent à propos de ce qu'ils ont observé ; ils s'interpellent les uns les autres avec gentillesse, mais sans relâche et mettent en cause leurs points de vue habituels et leurs modes de réflexion (modèles mentaux).
- ✦ Ils parviennent ainsi à une compréhension mutuelle et peuvent élaborer ensemble une meilleure conceptualisation de la situation ; c'est l'étape de la **conceptualisation abstraite** (CA).
- ✦ Ils entreprennent alors la planification conjointe d'une étape d'action, l'**expérimentation active** (EA).
- ✦ Enfin, il y a une action coordonnée : l'**expérience concrète** (EC).

¹⁵ Mills, déjà cité.

L'apprentissage en équipe est plus efficace car les membres de l'équipe s'aident mutuellement à prendre du recul par rapport à l'action afin d'observer et de réfléchir plus profondément en mettant en cause leurs modèles mentaux habituels. Ils peuvent donc ensemble élaborer des concepts plus solides et préparer des actions plus efficaces. Grâce à la coopération, l'apprentissage en équipe permet d'accéder à la méta-réflexion, c'est-à-dire la capacité de réfléchir sur sa propre façon de réfléchir, en d'autres mots **apprendre à apprendre**.

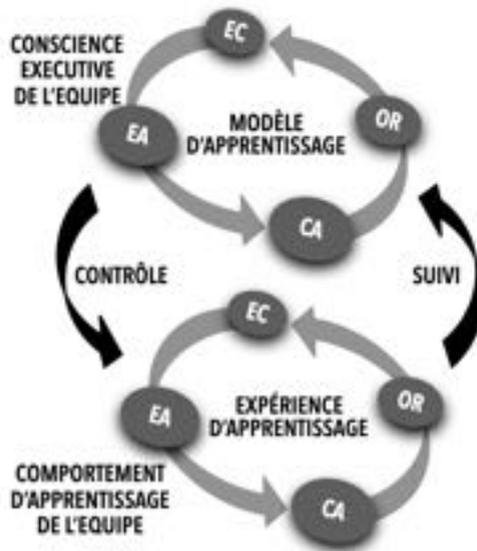


FIGURE 14. LA CONSCIENCE EXÉCUTIVE ET L'APPRENTISSAGE EN ÉQUIPE

3. LES STYLES D'APPRENTISSAGE



FORMATION D'ANIMATEURS DE JEUNESSE. FINLANDE

Le système scolaire traditionnel est fondé sur l'hypothèse que tout le monde apprend de la même façon. Les élèves sont regroupés par année de naissance avec l'idée de constituer des classes aussi homogènes que possibles. Tous les élèves doivent faire les mêmes activités au même moment et sont censés apprendre au même rythme.

La recherche a démontré que cette hypothèse de départ était tout simplement fautive. En fait les groupes hétérogènes rendent l'apprentissage plus efficace en permettant aux apprenants de s'aider les uns les autres. Le fait de jouer un rôle de tuteur ne ralentit pas l'apprentissage mais au contraire l'accélère, car pour aider les autres à

apprendre, il faut réorganiser et reformuler ses propres connaissances.

Les différents styles

Par ailleurs, tout le monde n'apprend pas de la même façon ; il y a différents styles d'apprentissage. D'après Kolb¹⁶, ils correspondent aux différentes façons de s'engager dans le cycle d'apprentissage et aux préférences individuelles par rapport aux quatre modes d'apprentissage principaux : observation réflexive, conceptualisation abstraite, expérimentation active et expérience concrète (voir figure 15).

1. Le style "**initiateur**" se caractérise par la capacité d'initier l'action pour faire face aux expériences et aux situations. Il implique l'expérimentation active (EA) et l'expérience concrète (EC).
2. Le style "**expérimentateur**" se caractérise par la capacité de trouver un sens à partir d'un engagement profond dans l'expérience. Il s'appuie sur l'expérience concrète (EC) tout en équilibrant l'expérimentation active (EA) et l'observation réflexive (OR).
3. Le style "**imaginatif**" se caractérise par la capacité d'imaginer des possibilités en observant et en réfléchissant sur des expériences. Il combine les modes d'apprentissage de l'expérience concrète (EC) et de l'observation réflexive (OR).
4. Le style "**réflexif**" se caractérise par la capacité de relier l'expérience et les idées par une réflexion soutenue. Il s'appuie sur l'observation réflexive (OR) tout en équilibrant l'expérience concrète (EC) et la conceptualisation abstraite (CA).

¹⁶ Peterson, K. & Kolb, D.A. *How You Learn Is How You Live: Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life*.

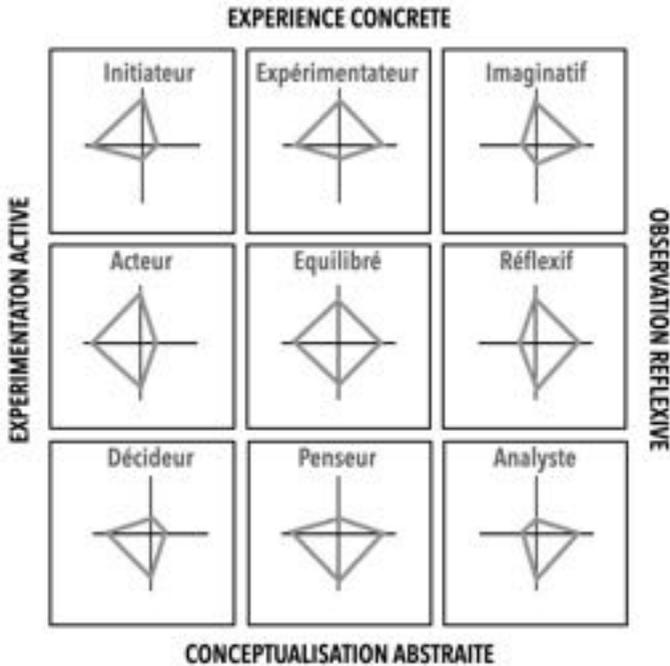


FIGURE 15. LES 9 STYLES D'APPRENTISSAGE SELON KOLB

5. Le style "**analyste**" se caractérise par la capacité d'intégrer et de systématiser les idées par la réflexion. Il combine l'observation réflexive (RO) et la conceptualisation abstraite (CA).
6. Le style "**penseur**" se caractérise par une capacité d'implication disciplinée dans le raisonnement abstrait et logique. Il s'appuie sur la Conceptualisation Abstraite (CA) tout en équilibrant l'Expérimentation Active (EA) et l'Observation Réflexive (OR).
7. Le style "**décideur**" se caractérise par la capacité d'utiliser des théories et des modèles pour décider des solutions aux problèmes et des pistes d'action. Il combine la Conceptualisation Abstraite (CA) et l'Expérimentation Active (EA).

8. Le style "**acteur**" se caractérise par une forte motivation pour une action orientée vers un but intégrant les personnes et les tâches. Il s'appuie sur l'expérimentation active (EA) tout en équilibrant l'expérience concrète (EC) et la conceptualisation abstraite (CA).
9. Le style "**équilibré**" se caractérise par la capacité de s'adapter, et de peser le pour et le contre de l'action par rapport à la réflexion et de l'expérience par rapport à la pensée. Il équilibre les quatre modes d'apprentissage.

Quatre tensions dialectiques

Ces 9 styles d'apprentissage définissent plus précisément le cycle d'apprentissage par l'expérience en mettant l'accent sur quatre tensions dialectiques dans le processus d'apprentissage :

- ✦ Conceptualisation Abstraite / Expérience Concrète
- ✦ Expérimentation Active / Observation Réflexive
- ✦ Assimilation / Accommodation
- ✦ Convergence / Divergence

Les neuf styles et les quatre dialectiques

La figure 16 (ci-dessous) montre les 9 styles d'apprentissage et les 4 tensions dialectiques du cycle d'apprentissage. Les éléments en tensions sont situés de part et d'autre du cercle, par exemple : "Expérience concrète" et "Conceptualisation abstraite" ou bien "Convergence" et "Divergence", "Assimilation" et "Accommodation".

Nous avons déjà présenté, dans le cycle d'apprentissage, les deux premières tensions : Conceptualisation Abstraite / Expérience Concrète et Expérimentation Active / Observation Réflexive, il reste à expliquer les deux nouvelles : Assimilation/Accommodation et Convergence/Divergence.

Assimilation / Accommodation

Nous avons vu que Piaget définit l'intelligence comme l'équilibre entre l'adaptation des concepts au monde extérieur (accommodation) d'une part, et le processus d'adaptation des observations du monde extérieur aux concepts existants (assimilation) d'autre part.

Les "**accommodateurs**" gèrent le processus d'adaptation de la théorie du groupe à la réalité, jugent les hypothèses de l'expérience en fonction des faits et mettent en œuvre la solution. Ils sont les plus disposés à abandonner la théorie si elle ne correspond pas à la réalité, ce qui les rend indispensables.

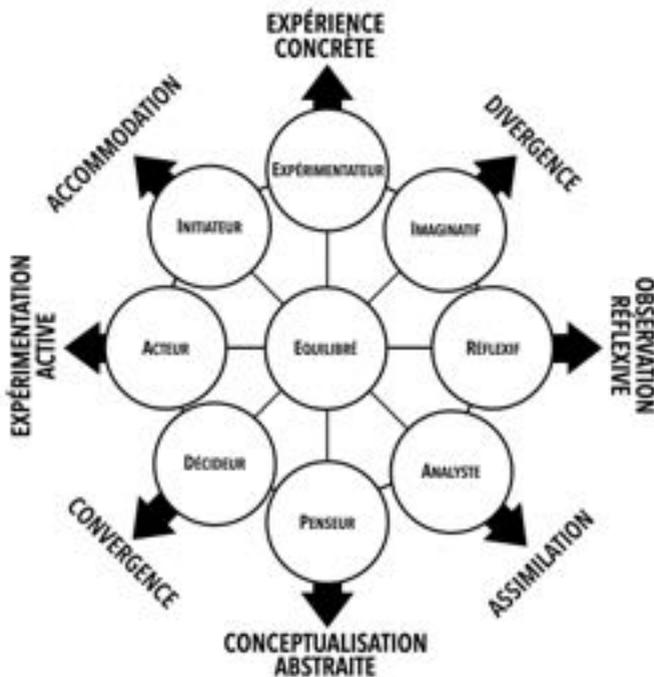


FIGURE 16. LES 9 STYLES D'APPRENTISSAGE ET LES 4 DIALECTIQUES

Les "**assimilateurs**" établissent les liens entre la réalité et les concepts existants. Ils dessinent des hypothèses et suggèrent des raisons pour lesquelles quelque chose s'est produit. Ce sont les penseurs systémiques les plus naturels de l'équipe.

Le style **initiateur** a une forte préférence pour l'apprentissage actif en contexte (accommodation) tandis que le style **analyste** a une forte préférence pour l'apprentissage conceptuel réfléchi (assimilation).

Convergence / divergence

Le style **Imaginatif** a une forte préférence pour l'ouverture d'alternatives et de perspectives à partir de l'expérience. Les personnes qui correspondent à ce style sont des "**penseurs divergents**". Elles s'investissent personnellement dans un grand nombre d'activités, elles excellent dans l'analyse des problèmes. Kolb les appellent des "brainstormers" ("remueurs de méninges") parce qu'elles réussissent particulièrement bien à percevoir une situation à partir de différentes perspectives. Au début d'une approche de résolution de problème, ces personnes valent leur pesant d'or, même si elles sont parfois irritantes : chaque fois que quelqu'un essaie de clore la discussion pour choisir une solution, elles interviennent pour suggérer une autre façon de considérer le problème. Elles tirent des hypothèses et suggèrent différentes causes possibles du problème.

À l'opposé, le style **décideur** a une forte préférence pour la fermeture sur le choix d'une solution unique jugée meilleure pour l'action (convergence). Les personnes qui présentent ce style sont des "**penseurs convergents**", des découvreurs de solution. Elles ont une facilité pour l'abstraction, mais sont attirées aussi par l'expérimentation. Elles perçoivent intuitivement les solutions possibles. C'est sous leur égide que l'action commence.



FIGURE 17. CONVERGENTS-DIVERGENTS ET ACCOMMODATEURS-ASSIMILATEURS DANS LE CYCLE D'APPRENTISSAGE

La figure 17 montre comment se situent les 4 styles "convergents", "divergents", "assimilateurs", "accommodateurs" dans le cycle d'apprentissage.

Adaptabilité et diversité

Le style d'apprentissage n'est pas un trait de personnalité fixé une fois pour toutes, c'est plutôt une habitude qui s'est constituée à travers l'expérience. Le style d'apprentissage peut être une façon inconsciente de s'adapter à une situation, mais il peut être aussi consciemment modifié.

Selon Kolb, la stabilité des styles d'apprentissage est déterminée par des modèles de transaction qui se sont mis en place entre les individus et les situations d'apprentissage rencontrées au cours de la vie.

La façon dont nous apprenons dans une nouvelle situation détermine l'éventail des choix et des décisions qui nous semblent possibles ; les choix et les décisions que nous faisons influencent la situation suivante que nous vivons et cette situation influence davantage les choix futurs. Les styles d'apprentissage sont donc des **modes d'adaptation renforcés par le succès obtenu dans une série de situations données**.

Flexibilité de l'apprentissage

Étant donné qu'un style d'apprentissage spécialisé représente une préférence individuelle pour un ou deux des quatre modes du cycle d'apprentissage, son efficacité est limitée aux situations qui exigent ces forces. Pour permettre le développement d'un processus d'apprentissage plus holistique et plus sophistiqué, il est préférable de ne pas s'enfermer dans des styles d'apprentissage trop fixes. La qualité de l'apprentissage dépend de la **flexibilité d'apprentissage**, c'est-à-dire de la capacité d'un individu à adapter son style d'apprentissage aux exigences d'une situation d'apprentissage donnée.

Alors que certaines personnes pensent que leur style d'apprentissage décrit précisément comment elles apprennent la plupart du temps, d'autres rapportent qu'elles tendent à modifier leur approche suivant ce qu'elles apprennent ou suivant la situation qu'elles abordent. Ces personnes sont des **apprenants flexibles**.

L'avantage de disposer d'une diversité de styles

David A. Kolb a développé un test qui permet aux individus d'identifier la manière dont ils apprennent de leur expérience : **l'inventaire des**

styles d'apprentissage de Kolb¹⁷ (Kolb Learning Style Inventory). Ce test (KLSI 4.0) est disponible auprès de "**Institute for Experiential Learning**" (<https://experientiallearninginstitute.org>).

Les équipes les plus puissantes, comme le note Kolb, ont des représentants des différents styles. Et ces équipes rendent leurs membres fous. Parce que pendant que les *accommodateurs* essaient de faire avancer les choses, les *penseurs divergents* ont 36 idées différentes sur la façon de voir les choses. Les *penseurs convergents* veulent se lancer dans l'action et les *assimilateurs* viennent de remarquer un nouvel ensemble de connexions. Le défi est d'apprendre à valoriser cette diversité et d'aider l'équipe à s'adapter.

A cet égard, **l'animateur d'équipe a un rôle clé à jouer** : il doit savoir quand se tourner vers les *divergents* et leur donner la parole, et quand les faire taire et faire appel aux *assimilateurs*. Plus tard, quand tout le monde sera d'accord sur la solution de base, il devra se tourner vers les *accommodateurs*, et leur demander quels sont les premiers pas à faire.

¹⁷ The Kolb Learning Style Inventory (Version 4.0), A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research On Validity And Educational Applications. Alice Y. Kolb & David A. Kolb. Experience Based Learning Systems, Inc. 2011

II. CONCEVOIR UN PROGRAMME DE FORMATION



La conception d'un programme de formation exige :

- ♦ *de préciser la situation de départ en analysant la demande de formation et en appréciant les caractéristiques et les besoins des personnes à former ;*
- ♦ *d'expliciter l'intention éducative en précisant le contenu de la formation, sa durée et son environnement ;*
- ♦ *de définir une stratégie et un scénario de formation en précisant les résultats attendus et en choisissant les activités d'apprentissage et les modalités de leur évaluation.*

4. UN CYCLE DE PLANIFICATION



EQUIPE DE FORMATION AU TRAVAIL. MADAGASCAR

La conception du programme de formation exige une démarche de planification systématique décrite par la figure 18, à la page suivante.

Il faut répondre à huit questions pour être en mesure de planifier une formation :

1. **La demande** : quelle est la demande de formation ? Quel est le but visé ? Comment la formation va-t-elle permettre à l'organisation d'atteindre mieux les résultats qu'elle souhaite ?
2. **Le public** : quels vont être les participants de la formation ? quel est leur profil et leur nombre ?

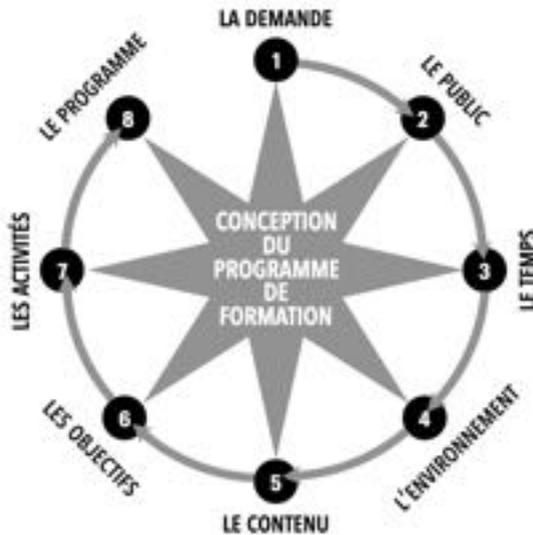


FIGURE 18. CYCLE DE PLANIFICATION DE LA FORMATION

3. **Le temps** : quand la formation doit-elle avoir lieu ? Comment sera-t-elle organisée dans le temps ?
4. **L'environnement d'apprentissage** : où la formation sera-t-elle organisée ? Comment l'environnement sera-t-il préparé ?
5. **Le contenu** : quel sera le contenu de la formation ? Quels domaines de compétences seront-ils abordés ?
6. **Les objectifs** : quels objectifs précis atteindre ? Quelles connaissances, attitudes, compétences les participants devront-ils avoir acquis à l'issue de la formation ?
7. **Les activités d'apprentissage** : quelles activités et quelles méthodes employer pour atteindre les objectifs retenus ?
8. **Le programme** : comment organiser les activités d'apprentissage dans un programme progressif et cohérent ?

La démarche de conception du programme de formation s'inscrit dans un cycle, mais il faut bien voir que le passage d'une étape à l'autre est itératif. Par exemple, on a défini le public auquel la formation s'adresse, cependant quand arrive le moment de formuler les objectifs de la formation, il faudra sans doute revenir en arrière et analyser plus finement les profils, les besoins et les attentes des participants. De même, dans la 7^e étape, on doit choisir les activités pour chacune des séquences de formation du programme et cela va sans doute nous amener à revoir la question de l'organisation temporelle. Il y aura donc des aller et retour entre chaque étape de la planification.

Nous allons maintenant examiner systématiquement chacune des huit étapes de planification d'un programme de formation.

5. LA DEMANDE DE FORMATION



FORMATION A LA CRÉATION DE MICROENTREPRISES. SUD-KIVU (RDC)

Répondre à la question "*Pourquoi ?*", c'est identifier la situation qui a entraîné la demande de formation. Généralement les organisations cherchent à équiper leur personnel avec les compétences nécessaires pour contribuer aux résultats qu'elles visent dans le cadre de leur mission. C'est ce qui les poussent à organiser des programmes de formation. Mais la demande de formation est parfois

provoquée par des circonstances plus spécifiques comme le besoin d'intégrer de nouveaux recrutés, ou bien une mise à jour des compétences rendue nécessaire par une évolution dans les conditions et les méthodes de travail ou dans les technologies utilisées, etc.

La demande de formation est institutionnelle

La formation (et l'instruction et l'enseignement) sont d'abord des responsabilités et des *activités institutionnelles*. L'organisation - administration, entreprise ou association - décide qui doit avoir quel type de formation, d'instruction ou d'enseignement. Les personnes concernées sont souvent informées, rarement interrogées ou même consultées.

La demande de formation est généralement définie à l'avance : à chaque fonction dans l'organisation correspondent des buts de formation spécifiques pour permettre aux titulaires de cette fonction de posséder les compétences nécessaires à leur rôle. La formation peut s'insérer dans un contexte universitaire, ou professionnel ; elle peut faire partie d'un programme déjà établi, avec des critères précis, ou bien préparer à un diplôme avec des objectifs déterminés.

Il faut tenir compte des exigences du commanditaire institutionnel, généralement le directeur des ressources humaines. Le commanditaire présente le contexte et les besoins de formation, il explique quels sont, à son avis, les objectifs de la formation et définit un cadre d'intervention, c'est-à-dire la durée de la formation et le budget proposé. Une demande suscitée par une situation particulière est parfois exprimée. Par exemple :

- ♦ Une association de jeunesse a développé un nouveau programme éducatif pour les adolescents, elle demande à un formateur de concevoir la formation à proposer aux animateurs chargés de mettre en œuvre ce programme ;

- ✦ Une collectivité locale appuie un programme de soutien scolaire en faveur d'enfants en difficulté, elle souhaite renforcer les compétences des bénévoles chargés de mettre en oeuvre le programme afin d'atteindre de meilleurs résultats. Elle demande à un formateur de concevoir et de mettre en oeuvre une formation à cet effet.
- ✦ Une ONG souhaite développer un projet pour aider des jeunes réfugiés à subvenir à leurs besoins en créant une petite entreprise ; elle demande à un formateur de concevoir et de mettre en oeuvre une formation à l'entrepreneuriat.
- ✦ Une entreprise souhaite améliorer la qualité de l'accueil des clients, elle fait appel à un formateur pour apporter des compétences spécifiques au personnel chargé d'accueillir la clientèle.

Clarifier la demande

Dans tous les cas, le rôle du formateur est d'étudier la demande exprimée par l'organisation afin de la clarifier, d'éviter tout malentendu, et de bien préciser les buts de la formation qu'il doit mettre en oeuvre. Cela peut se faire par la lecture de documents et par des entretiens avec les représentants de l'organisation.

Cette tâche n'est pas facile car la demande de l'organisation n'est pas toujours clairement exprimée, elle peut être ambiguë ou même cacher des problèmes sous-jacents.

Quelle politique de formation ?

Si la demande correspond à une politique de formation, celle-ci peut avoir été définie des années auparavant et ne plus correspondre à la situation présente. Le formateur doit donc vérifier l'adéquation de la demande avec la réalité actuelle.

Quels buts ?

Les buts de la formation définis par l'organisation peuvent manquer de précision. Souvent les buts expriment une intention assez vague ou trop ambitieuse. Au cours d'entretien avec les représentants de l'organisation, le formateur devra s'attacher à rendre les intentions plus précises. Comme on le verra au chapitre 20, à propos des outils d'évaluation, le succès d'une formation est, de manière ultime, jugé par la façon dont elle contribue aux résultats finaux de l'organisation.

Quels problèmes ?

La demande de formation peut aussi cacher des problèmes sous-jacents. Par exemple un manager a des problèmes avec le personnel qu'il dirige, il n'a pas les qualités d'écoute et d'analyse nécessaires pour élucider ces problèmes mais il pense que leur cause réside dans un manque de compétences du personnel. Il organise donc un projet de formation. Mais, dans ces conditions, le personnel risque de percevoir le projet de formation comme une réponse inadaptée au problème réel et de s'y opposer de manière ouverte ou passive, rendant l'intervention du formateur délicate.

Le formateur devra donc mener un travail d'enquête, s'adresser à des personnes diverses pour se faire une idée aussi précise que possible de la demande qu'il reçoit, et les résultats que l'on attend de lui. Il devra rencontrer les acteurs de terrain pour être sûr d'appréhender la situation dans laquelle il va intervenir.

Quels défis ?

Dans chaque formation, il existe un ensemble de défis pédagogiques liés à l'apprentissage d'un contenu spécifique par des apprenants spécifiques.

Certains éléments de contenu sont porteurs de difficultés concernant, par exemple, l'abstraction des concepts ou des connaissances antérieures erronées. D'autres difficultés portent plutôt sur la motivation des apprenants ou le contexte général de la formation. Ainsi, un cours à distance présente des défis particuliers. La réflexion sur les défis d'un programme de formation donné est une des pierres angulaires de la planification pédagogique.

Défis liés à l'apprentissage

Déterminer les problématiques d'apprentissage est une étape cruciale du processus de conception pédagogique. Les choix effectués plus tard (activités d'apprentissage, matériel didactique ou outils technologiques) viseront à répondre à ces problématiques. Les défis sont souvent d'ordre motivationnel ou d'ordre cognitif (difficultés de certaines notions ou de certaines procédures). Toutefois, ils peuvent aussi concerner un groupe particulier d'apprenants ou provenir d'autres composantes.

Pour déterminer les problématiques d'apprentissage pertinentes pour la formation envisagée, le formateur doit se poser les questions suivantes : quels défis particuliers les participants à cette formation doivent-ils relever ? Quelles sont les difficultés d'apprentissage ? Quels sont les besoins particuliers des apprenants ? Par exemple :

- ✦ **Perception de contrôle faible** : certains apprenants estiment avoir peu de contrôle sur leur apprentissage (le rythme et le niveau demandés) et sur les résultats obtenus (réussite ou échec).
- ✦ **Sentiment d'auto-efficacité faible** : des expériences d'échec entraînent un sentiment d'auto-efficacité faible. Celui-ci influence négativement l'engagement et l'apprentissage.
- ✦ **Valeur moindre accordée à l'apprentissage** (importance, utilité) : les apprentissages proposés dans la formation ont peu de valeur aux

yeux des personnes concernées. Elles ont tendance à ne pas les considérer comme importants ou utiles.

- ✦ **Émotions négatives associées à l'apprentissage** : en raison d'échecs antérieurs, nombre d'apprenants éprouvent un manque de confiance dans leur capacité à apprendre et une appréhension associés à l'apprentissage.
- ✦ **Intérêt faible des apprenants pour le contenu de la formation** : les apprenants n'ont pas un intérêt intrinsèque pour le sujet de la formation. C'est parfois le cas pour les formations obligatoires.
- ✦ **Abstraction des concepts** : les concepts enseignés sont considérés comme trop abstraits par les participants. Il leur est difficile d'établir des liens avec leurs connaissances antérieures.
- ✦ **Quantité de contenu élevée** : certaines formations couvrent une très grande quantité de matière et représentent un défi qui peut être perçu comme excessif.
- ✦ **Difficulté de la matière** : certaines notions sont difficiles à appréhender pour les apprenants parce que trop distantes de ce qui est préalablement connu ou simplement parce que trop complexes. D'autres notions sont difficiles parce que très pointues et spécifiques.
- ✦ **Grand nombre d'apprenants** : les grands groupes présentent un défi particulier. Il est plus difficile (mais pas impossible) d'y effectuer des activités d'apprentissage coopératif.
- ✦ **Petit nombre d'apprenants** : les petits groupes permettent d'effectuer des activités intéressantes, mais un très faible nombre d'apprenants limite l'usage de méthodes pédagogiques coopératives.
- ✦ **Hétérogénéité du groupe** : certains groupes sont très hétérogènes au regard des acquis cognitifs et des compétences préalables, des

capacités technologiques ou avec d'autres aspects importants de l'apprentissage (lecture, écriture, compréhension de la langue et bilinguisme). Les groupes hétérogènes représentent un défi mais permettent d'intensifier les apprentissages par des méthodes telles que le tutorat de pair à pair.

Défis liés à l'accessibilité limitée à certains équipements ou matériels

Certains établissements disposent de peu de matériel et les locaux spécialisés sont difficiles à réserver. Certains centres de formation peuvent avoir des locaux désuets et mal équipés.

Défis liés aux cours à distance et hybrides¹⁸

Dans les formations à distance, une planification des outils de communication est indispensable. Le danger est d'être conduit à privilégier l'utilisation de cours magistraux alors que des activités collaboratives peuvent être organisées si l'on dispose des bons outils (par exemple l'utilisation de tableaux interactifs ou de "salles" de travail en petits groupes).

¹⁸ Un cours hybride offre des séances de formation à distance intercalées avec des séances en présentiel.

6. LE PUBLIC



FORMATION D'ANIMATEURS. TURQUIE

Le formateur doit être attentif au fait que la demande de l'organisation ne correspond pas toujours aux besoins ressentis par les personnes impliquées. Or, c'est à ces besoins précis qu'il faut répondre si l'on veut être réellement efficace. Il importe donc de préciser le profil, les attentes et les besoins des participants.

Les participants peuvent être des personnes occupant des fonctions diverses dans une entreprise, une association à but non lucratif, un mouvement de jeunesse, une collectivité locale, un hôpital, une administration, une école, une université... Elles peuvent être salariées ou bénévoles... leur environnement est spécifique, leurs

besoins particuliers. Le formateur doit à chaque fois s'adapter à un public différent et pour cela se faire une idée précise du profil des personnes impliquées, de leur fonction, de leur motivation et de leurs besoins de formation.

Le nombre des personnes à former est aussi une question essentielle. Le meilleur résultat est atteint lorsque les participants ne sont pas trop nombreux. On peut s'adresser à 200 personnes réunies dans un amphithéâtre, mais il s'agit alors de transmission d'information et non de formation.

L'élaboration d'un programme de formation d'adultes est du travail sur mesure. Lorsque le formateur est appelé à organiser une formation, c'est toujours pour un public particulier dans une situation particulière. Bien sûr, un formateur expérimenté aura développé progressivement une bibliothèque de modules couvrant différents domaines de formation, mais il devra à chaque fois concevoir un programme et des méthodes différents pour s'adapter aux profils, aux besoins et aux défis d'apprentissage d'un public toujours spécifique.

Les profils

Selon un dicton éducatif bien connu, *"si l'on veut éduquer John, la première chose c'est de connaître John"*. La première étape va être donc de cerner les profils des participants : leur sexe, leur âge, leur niveau de connaissances académiques, leur ancienneté dans la fonction :

- ✦ **Apprenants en début de parcours** - Si les participants sont en début de parcours dans leur fonction, ils sont en général plus jeunes, ils manquent d'expérience et de maturité. Ils doivent acquérir des compétences de base pour commencer à être

efficaces dans leur travail. Ils doivent être guidés dans une démarche d'auto-progression.

- ✦ **Apprenants en phase d'approfondissement** - Si la majorité des participants possèdent déjà une bonne expérience dans leur fonction, ils doivent approfondir leurs connaissances et acquérir des compétences plus pointues.
- ✦ **Apprenants présentant des handicaps dans leur capacité d'apprentissage :**
 - *Langue maternelle ou culture d'origine différente.* La langue maternelle de plusieurs apprenants est différente de la langue dans laquelle la formation va être donnée, ce qui pose un certain nombre de défis d'ordre linguistique ou culturel.
 - *Apprenants ayant des antécédents scolaires défavorables.* Les antécédents scolaires des apprenants vont influencer la manière de planifier les activités de formation.
 - *Autres caractéristiques.* D'autres caractéristiques des apprenants peuvent nécessiter un ajustement dans la mise en oeuvre de la formation, par exemple leur sexe, leur origine sociale, etc.

Ces informations sont généralement connues des responsables de l'organisation ou accessibles à partir d'un questionnaire. Elles sont importantes car elles permettent de cerner mieux les caractéristiques sociales et culturelles des participants et le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité du groupe et donnent déjà des indications sur les types d'activités d'apprentissage à privilégier.

L'évaluation des besoins de formation

L'évaluation des besoins de formation (EBF) est la méthode qui permet de déterminer si un besoin de formation existe et, si c'est le cas, quelle formation est nécessaire pour combler cette lacune. L'EBF cherche à identifier avec précision le niveau présent des participants à partir d'enquêtes, d'entretiens, d'observations, et d'ateliers ciblés.

L'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée peut indiquer des problèmes qui, à leur tour, peuvent être traduits en un besoin de formation (figure 19).

On peut définir les besoins de formation comme étant égaux à la **capacité souhaitée** (CS) par les participants moins leur **capacité actuelle** (CA) : **Besoins de formation = CS - CA**.

La formation peut réduire, voire éliminer, l'écart, en dotant les participants de connaissances et de compétences et en les encourageant à développer et à améliorer leurs capacités. Les données sur l'état actuel des compétences des personnes sont essentielles pour l'évaluation ou l'enquête d'impact dans la dernière partie du cycle de formation.

Lorsqu'il existe une norme qui définit la manière prescrite ou optimale d'effectuer une tâche et que tout écart par rapport à cette norme crée un problème, le besoin de formation peut être défini comme une *déficience de performance par rapport à la norme*.

Le processus d'évaluation des besoins en formation aide le formateur et la personne qui demande la formation à préciser le besoin de formation ou la déficience de performance. Les évaluations peuvent être formelles (en utilisant des techniques d'enquête et d'entretien) ou informelles (en dialoguant avec les personnes concernées).

Le processus d'évaluation des besoins en formation peut être divisé en cinq étapes :

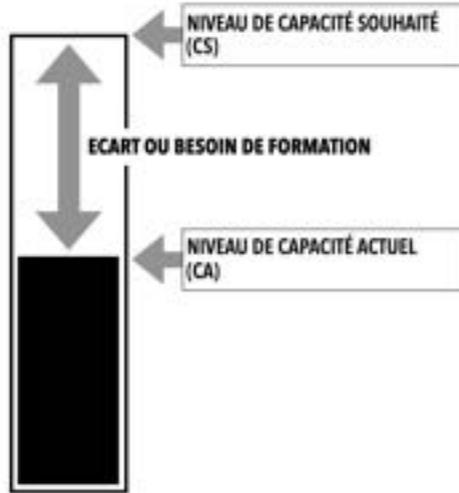


FIG. 19. QU'EST-CE QU'UN BESOIN DE FORMATION ?

1. Identifier le problème et les besoins

- Déterminer le contexte organisationnel (politique, objectifs, rôles et responsabilités).
- Effectuer une analyse des normes et des exigences.
- Déterminer comment procéder à l'analyse des besoins des personnes.
- Déterminer les groupes cibles : personnes interrogées, méthodes, calendrier.
- Déterminer les personnes en charge de l'analyse des besoins

2. Collecter des données

- Mener des entretiens
- Administrer des questionnaires et des enquêtes
- Examiner les documents sur les formations existantes

- Observer les personnes au travail

3. Analyser les données

- Effectuer des analyses quantitatives et qualitatives
- Tirer des constats, des conclusions et des recommandations sur le contenu de la formation
- Rédiger un rapport

4. Fournir un retour d'information

- Faire une présentation à la direction de l'organisation.
- Déterminer la prochaine étape de la préparation de la formation.

Pour procéder à l'évaluation des besoins de formation, le formateur s'efforcera donc de rencontrer, avant la formation, les futurs participants afin de cerner la fonction qu'ils exercent, les compétences qu'ils possèdent et celles qu'ils devraient acquérir pour réussir mieux. Rencontrer les futurs participants sur le terrain, dans leur bureau ou leur atelier, sur leur lieu de travail bénévole ou salarié, apporte une quantité impressionnante d'informations utiles sur leurs attentes et leurs besoins. On peut utiliser aussi les questionnaires à distance ou les entretiens téléphoniques.

Le dialogue direct ou à distance (téléphone, Skype, Whats'app) doit toujours être recherché car il démontre à la personne en formation que le formateur s'intéresse à elle et prend au sérieux sa situation, ses aspirations et ses attentes.

Chaque fois que c'est possible, une des méthodes à privilégier pour l'analyse des besoins des participants est d'organiser un entretien collectif avec un petit groupe représentatif des futurs participants.

On part de la fonction des personnes, du rôle qu'ils doivent jouer dans l'organisation et on pose les questions suivantes :

- ✦ Quels résultats l'organisation attend-elle du titulaire de la fonction ?
- ✦ Quels sont les défis et les obstacles que le titulaire rencontre dans sa fonction ? Quels sont les problèmes qu'il ou elle doit résoudre ?
- ✦ Quels savoirs ou compétences complémentaires l'aideraient à affronter ces défis et à dépasser ces obstacles ou à résoudre ces problèmes ?

Les thèmes générateurs

En posant ces questions, le formateur ne se limitera pas à noter des réponses précises, il devra également être attentif aux réactions émotionnelles et aux **thèmes générateurs** qu'elles évoquent.

Le concept de *thème générateur* vient de Paulo Freire, un célèbre pédagogue brésilien, inventeur d'une méthode d'alphabétisation des adultes dite *alphabétisation fonctionnelle*. Dans la méthode traditionnelle d'alphabétisation, on considère que l'enseignant détient le monopole du savoir tandis que les apprenants ne savent rien. L'alphabétiseur utilise des exercices de lecture et de récitation dans lesquels l'apprenant a un rôle passif. Au contraire Paulo Freire préconisait de fonder l'alphabétisation sur un dialogue partant des thèmes centraux de la vie des analphabètes : l'exploitation qui pesait sur eux, leurs angoisses, leurs rêves, etc. L'apprentissage de la lecture était dès lors vécue par les participants comme l'accès à un **savoir émancipateur** : la capacité de comprendre leur vie et d'exprimer leurs aspirations. Ils en tiraient évidemment une motivation bien plus grande pour apprendre.

Les *thèmes générateurs* sont donc les idées, les problèmes, les joies, les questions qui génèrent de l'énergie dans la personne elle-même. Ces thèmes, explique Paulo Freire, existent chez les gens dans leurs

relations avec le monde et en référence avec des faits concrets de leur vie.

Identifier les thèmes générateurs des participants permet de noter :

- ✦ Les idées et les réflexions qui sont importantes pour eux ;
- ✦ Les émotions qui les animent ;
- ✦ Les actions qui comptent à leurs yeux

Il faut prendre en compte ces éléments dans la conception de la formation car, comme nous l'avons déjà vu, tout apprentissage s'appuie non seulement sur des **aspects cognitifs** (les idées, les concepts) et des **aspects psychomoteurs** (les tâches, les actions), mais aussi des **aspects affectifs** (les émotions, les sentiments) .

Adapter la formation au public

Si la demande de formation est institutionnelle, en revanche, le fait d'apprendre est de l'ordre de la responsabilité et de l'opportunité de chacun, c'est un élément clé de la prise en charge de son propre développement personnel. Il ne suffit pas de former, ou d'enseigner, il faut *faciliter l'apprentissage*. Dans la perspective de l'éducation populaire et contrairement aux enseignants traditionnels, le formateur ne sélectionne pas son public, il s'adapte à lui afin de faciliter l'accès aux connaissances dans toute la mesure possible, quels que soient les obstacles.

Une de mes spécialités est la formation à la création de microentreprises pour lutter contre la pauvreté. Une ONG m'a demandé un jour d'intervenir, en Afghanistan, auprès de femmes en milieu rural, afin de les aider à développer une microentreprise pour subvenir aux besoins de leur famille, et en particulier pour couvrir les frais de scolarité des enfants. Il s'agissait de cultures vivrières, de petits élevages (poules, lapins) ou d'ateliers de couture. Je devais aider les

femmes à cibler leur clientèle, à organiser la vente de leurs produits et à gérer leurs comptes. J'ai découvert sur le terrain qu'un bon nombre d'entre elles étaient analphabètes. Pour maintenir les femmes dans un état d'assujettissement, le régime des talibans leur avait en effet interdit l'accès à l'école. Je me trouvais face à un problème inédit : comment former à la comptabilité des personnes analphabètes ?

Après quelques tâtonnements, j'ai découvert que ces femmes illettrées étaient incapables de lire mais savaient calculer. Je les ai donc aidées à concevoir un système d'idéogrammes (petits dessins symboliques) pour noter dans leur carnet de caisse l'objet, la date et le montant des différents achats et ventes qu'elles avaient effectués. D'autre part, dans chaque équipe, une femme alphabétisée jouait le rôle de "secrétaire d'équipe" pour lire aux autres les consignes des exercices et pour rédiger les conclusions du travail commun. Ces dispositions permirent de compenser l'analphabétisme de certaines participantes.

Lorsque j'étais formateur dans le Scoutisme, j'avais la conviction que le rôle d'éducateur ne devait pas être réservé à des personnes ayant suivi des études supérieures. Tout adulte de bonne volonté, possédant une expérience de vie et bien intégrée dans sa communauté, présente, à mon avis, des aptitudes à l'éducation bien supérieures à celles d'un jeune étudiant.

C'est pourquoi je m'étais attaché à développer des méthodes concrètes et actives permettant, par l'expérimentation et le dialogue, l'accès, par des personnes sans niveau d'études universitaires, à des concepts éducatifs apparemment complexes comme la détermination d'un objectif éducatif, le leadership coopératif, ou l'évaluation formative.

7. LE TEMPS



PRÉPARATION D'UNE SÉQUENCE DE FORMATION. MEXIQUE

Un minimum de temps est nécessaire pour permettre un apprentissage efficace. Le cadre temporel de la formation est également défini par l'institution.

"Time is money"

Les responsables des relations humaines des organisations ont tendance à limiter au maximum la durée d'une formation. Il est vrai que plus une formation est longue, plus elle est coûteuse. Surtout lorsqu'il faut faire appel à un formateur extérieur, généralement payé à la journée.

Conception magique de la formation ?

Il est normal que les représentants institutionnels d'une organisation prennent en compte le facteur économique, mais parfois leur raisonnement frise la pensée magique. Une formatrice m'a raconté avoir répondu à l'appel d'offre d'une entreprise, qui souhaitait développer les compétences managériales de ses contremaîtres et chefs d'équipe. Au cours de l'entretien préliminaire, elle fut ravie d'entendre la directrice des ressources humaines lui expliquer qu'elle souhaitait que les 200 membres du personnel d'encadrement reçoivent une formation au management. Dans sa tête, elle calculait déjà : cinq jours de formation par groupe de 20 = 50 jours de formation...

Elle commença à déchanter quand la directrice des ressources humaines ajouta qu'elle était d'accord pour former des groupes de 20 personnes mais que la formation devait se limiter à une journée par groupe. Elle fut atterrée quand la directrice précisa que la formation devait comprendre le recrutement du personnel, le leadership d'équipe, les entretiens d'évaluation et la gestion du temps...

Bien entendu, elle refusa - au grand étonnement de son interlocutrice - de s'engager dans un projet de formation aussi irréaliste.

Une "cost-killer"

Dans le numéro 4 de la revue *Approches Coopératives*¹⁹, Michel Payen, un formateur émérite, raconte une aventure similaire. La responsable de la formation d'une entreprise fait appel à lui pour organiser un stage de gestion du temps :

¹⁹ <https://approchescooperatives.com/fr/categories/francais/revue-approches-cooperatives/abonnement-annuel>

“On avait planifié cette formation sur deux jours avec l’objectif que les personnes découvrent que derrière la gestion du temps il y a d’abord la gestion de leurs propres objectifs et de leurs relations : ne pas se laisser envahir par l’autre, ne pas se laisser déborder, savoir dire non, savoir poser des priorités, ne pas confondre l’important et l’urgent, retrouver ce qui fait sens dans sa vie et dans son travail, etc. Dans la culture de l’entreprise, il y avait de vrais enjeux, parce que, sur un marché en forte concurrence, les commerciaux ont tendance à vendre des délais d’intervention très serrés, ce qui fait que les gens qui réalisent les contrats ont une mission quasi impossible. C’est très dur. Ils sont assez stressés et malheureux. Beaucoup travaillent jusqu’à 10h du soir.

La formation avait donc pour but de leur permettre à la fois de prendre du recul sur cette réalité et du coup de refaire des choix personnels en disant ‘ça j’accepte, ça je n’accepte pas... Là je ne veux plus me laisser polluer...’ On terminait par des plans d’action personnels très opérationnels. Les participants travaillaient pour eux autant que pour leur métier. C’était un changement et les gens étaient très contents. C’était une formation qui avait une des meilleures évaluations dans l’entreprise.

Mais mon interlocutrice part en retraite et la nouvelle DRH me dit : ‘Michel, il faut réduire la durée, deux jours, c’est trop.’ Je lui réponds ‘Très bien, mais alors qu’est-ce qu’on réduit en termes d’objectifs ? Parce que si on fait plus court, on ne peut pas atteindre les mêmes résultats.’ Je précise ‘qu’il y a des processus de changement de comportement qui demandent deux jours au moins. Si on a moins de temps, on ne peut pas les réaliser et c’est l’intérêt de la formation qui disparaît.’ Elle me répond ‘En formation, je ne crois pas aux comportements.’ Elle estime qu’il suffit d’apporter certaines techniques de planification et laisser les gens se débrouiller avec. Sans voir ni reconnaître que le problème n’est pas d’apprendre une technique, mais de dépasser ce qui empêche de s’en servir. Car en gestion du temps, tout le monde connaît les techniques dès l’enfance... Le problème c’est de comprendre pourquoi on ne les utilise pas.

Ainsi, on est parfois face à des clients qui ne cherchent même plus à comprendre quels sont les besoins de leur personnel. Ils achètent des espèces de pansements, qui leur permettent d'argumenter auprès des syndicats "Vous voyez qu'on fait quelque chose"... J'ai donc refait un programme de formation sur une journée en annonçant que malheureusement le résultat serait très faible... On est complètement revenu à une approche transmissive assez vaine. Je pense que dans un an, après l'évaluation, elle va me dire 'Cette formation n'est pas très satisfaisante, les gens sont déçus, donc on va la supprimer.' En fait, c'est une "cost-killer", elle veut surtout réduire son budget formation."

L'illusion de l'approche transmissive

Beaucoup de personnes pensent qu'on peut former les gens simplement en leur transmettant des informations. Elles restent marquées par ce que Paulo Freire appelle la *conception bancaire de l'éducation* : on pourrait remplir la tête des gens de connaissances comme on remplit d'argent un compte bancaire. On peut penser qu'il suffit de deux heures de cours pour transmettre à des personnes les principes du management, mais ceci est une illusion.

Rappelons-nous ce que nous avons vu dans le chapitre 2 :

- ✦ L'apprentissage est plus efficace lorsqu'il s'appuie sur un processus actif plutôt que sur un processus passif ;
- ✦ Les gens adhèrent plus à une connaissance lorsqu'ils l'ont découverte et organisée par eux-mêmes que lorsque cette connaissance leur a été transmise par d'autres ;
- ✦ Il ne suffit pas de transmettre des informations pour changer les idées, les attitudes et les modèles de comportement des gens ;
- ✦ L'acceptation d'idées, d'attitudes et de comportements nouveaux ne peut être obtenue par une approche

fragmentaire : c'est tout le système cognitif/affectif/comportemental de la personne qui doit changer ;

- ✦ L'acquisition de nouvelles connaissances, attitudes et comportements n'est pas un phénomène purement individuel, elle implique un travail de groupe, une coopération avec d'autres ;
- ✦ Pour que les changements de comportement, d'attitudes et d'idées soient permanents, la personne et l'environnement social doivent tous deux changer.

Ce processus d'apprentissage profond prend du temps.

S'adapter aux capacités des participants

Il faut aussi prendre en compte les capacités d'attention, de concentration, et de travail des participants. Organiser le cadre temporel, ce n'est pas seulement déterminer la durée totale de la formation, mais c'est aussi fixer la durée des différentes séquences.

Par exemple, j'ai développé un programme de formation à la création de microentreprises pour des jeunes dans des pays affrontés à des difficultés particulières comme le Tchad, le Congo, le Burundi, l'Afghanistan. La formation ne pouvait pas durer plus de quatre jours car les participants venaient souvent de villages très éloignés et dans certains cas, avec un public d'analphabètes, on ne pouvait pas faire plus de 3 sessions de 90 minutes par jour, séparées par des pauses de 30 minutes.

La durée de 90 minutes, pour une session de formation active, me paraît être un optimum. Au-delà, les gens ne parviennent plus à fixer leur attention, mais si la session est plus courte on n'a pas le temps de proposer aux participants une expérience active en petits groupes suivie d'un débriefing.

D'après mon expérience, la meilleure organisation du temps consiste, sauf cas particulier, à planifier sur une journée 4 sessions de formation de 90 minutes chacune, deux le matin et deux l'après-midi. Entre deux sessions, je prévois toujours un temps de pause de 15 à 30 minutes. La pause est tout à fait importante : elle permet aux participants de se détendre et d'enregistrer ce qu'ils ont appris.

8. L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE



FORMATION DE JEUNES ENTREPRENEURS, TCHAD

Le lieu, où l'expérience de formation va avoir lieu, est un facteur d'une importance déterminante pour le succès de la formation.

Pour apprendre bien, il faut disposer d'un environnement favorable, c'est-à-dire sécurisant, propre, confortable, où l'on n'est pas gêné par le bruit, par le soleil et la chaleur, où les papiers ne s'envolent pas à cause du vent.

Cet environnement doit offrir des équipements et des moyens de travail adaptés. Il faut aussi prévoir une zone de détente pour les pauses avec des sièges confortables et des rafraichissements, et même, si possible une zone de plein air permettant aux participants de s'aérer et de prendre un peu d'exercice.

L'environnement détermine le type d'apprentissage

Il est important de définir quel type de local est susceptible de mieux convenir à l'activité de formation planifiée. Les organisations disposent de locaux dont les caractéristiques sont variables :

- ✦ Salle de classe ordinaire équipée d'un mobilier adaptable afin de former des configurations de classes différentes.
- ✦ Salle de classe ordinaire avec un mobilier fixé au sol.
- ✦ Salle équipée d'un mobilier déplaçable et possédant des murs mobiles ou des isolements pour changer la configuration du local.

Ces différents types de locaux n'offrent pas les mêmes conditions pour un apprentissage efficace.

L'environnement physique, dans lequel une formation a lieu, peut avoir une grande influence sur le type d'approche éducative réellement mise en œuvre. Si vous utilisez une approche transmissive dans laquelle ce qu'on attend des apprenants c'est qu'ils écoutent passivement le discours de l'enseignant et travaillent chacun de leur côté sans coopérer, alors vous pouvez vous contenter de l'environnement d'une classe d'école traditionnelle (voir fig. 20).

La disposition traditionnelle de la classe d'école avec des tables et des bancs rangés en ligne permet juste aux élèves d'écouter passivement ce que le maître dit. Les élèves ne peuvent pas bouger,

ils ne peuvent pas se parler ni coopérer entre eux. Il n'y a ni dialogue, ni expérience, ni coopération possible.

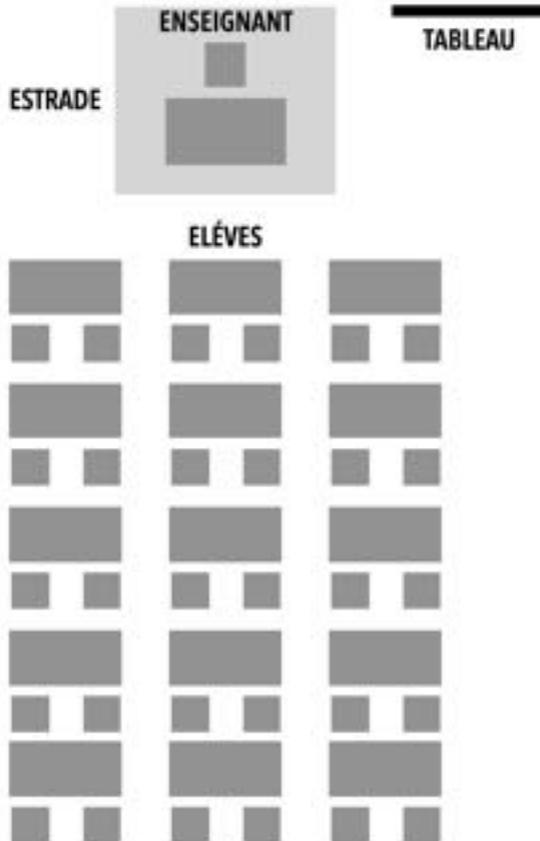


FIG. 20. L'ENVIRONNEMENT TYPE D'UNE CLASSE TRADITIONNELLE

L'environnement d'apprentissage actif et coopératif

Barbara Means²⁰, une chercheuse américaine, a identifié sept variables qui, lorsqu'elles sont présentes, indiquent un environnement d'apprentissage actif et coopératif. Ces variables sont sensiblement différentes de celles qui sont généralement présentes dans les environnements d'apprentissage traditionnels, comme le montre le tableau de la page suivante.

Un environnement permettant le dialogue

L'environnement d'apprentissage doit être conçu pour faciliter le dialogue entre le formateur et les apprenants et permettre au formateur de jouer pleinement son rôle de facilitation (voir fig. 21) :

- ✦ Le formateur n'est pas sur une estrade, il est au même niveau que les apprenants. Tous les apprenants peuvent le voir facilement et s'adresser à lui/elle pour poser des questions.
- ✦ Le formateur peut se déplacer dans la salle pour observer ce que font les apprenants et engager un dialogue avec eux.

Un environnement permettant l'expérience et la coopération

- ✦ Les apprenants sont organisés en petites équipes de 4 à 6 membres. Chaque équipe a son propre espace de travail autour d'une table.
- ✦ Un espace central de travail en grand groupe facilite des temps de présentation, de partage et de dialogue. Il est équipé d'un tableau de conférence où les conclusions principales du travail sont notées.

²⁰ Barbara Means est co-directrice du "Center for Technology in Learning" à SRI International (<https://www.sri.com/>). Ses recherches portent sur les moyens par lesquels la technologie peut soutenir l'apprentissage de compétences avancées par les étudiants et la revitalisation des salles de classe et des écoles.

LES 7 VARIABLES DE BARBARA MEANS	
Environnement d'apprentissage traditionnel	Environnement d'apprentissage actif
Les apprenants sont considérés comme des "récipients vides" que les enseignants remplissent d'informations à mémoriser	Les apprenants sont engagés dans des tâches authentiques et multidisciplinaires
Les apprenants sont passifs et absorbent les informations	La participation des apprenants est interactive
Les apprenants travaillent de manière isolée	Le travail des apprenants est coopératif
Les apprenants sont regroupés de manière homogène	Les apprenants sont groupés de manière hétérogènes
L'apprentissage des étudiants repose sur le respect strict d'un programme fixe	Les apprenants apprennent à travers l'exploration et l'expérience
L'enseignant transmet des informations spécifiques aux apprenants	Le formateur facilite les apprentissages
L'évaluation est un test distinct de l'apprentissage	L'évaluation est fondée sur les performances des apprenants dans des tâches réelles

- ✦ Suivant le type d'expériences de formation à proposer aux participants, l'environnement d'apprentissage doit, en outre, présenter certaines caractéristiques. Par exemple, si vous devez former des animateurs de jeunes à l'utilisation des activités sportives ou de plein air, il vous faudra disposer d'un espace adéquat : terrain dégagé, installations sportives, accès à des aires naturelles, etc.

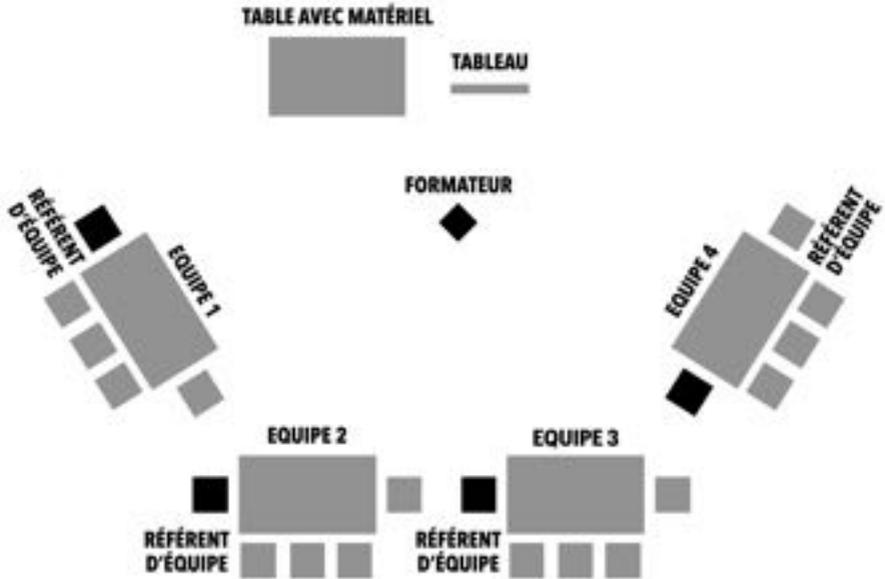


FIG. 21. L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ACTIF ET COOPÉRATIF

- ✦ La culture locale doit être également prise en compte. Dans une formation au Tchad, j'avais décidé de sortir de la salle de classe, qui m'avait été attribuée, tous les pupitres et les bancs pour les remplacer par des nattes afin de faciliter les déplacements et la coopération des participants (voir photo page 87).

L'équipement

Il est essentiel d'indiquer les équipements nécessaires à la réalisation de votre scénario pédagogique. Ces renseignements permettent notamment de planifier la réservation de ces équipements et d'adapter les consignes préparatoires destinées aux étudiants.

- ✦ *Video-projecteur* : appareil de projection conçu pour reproduire une source vidéo informatique, sur un écran ou sur une surface murale blanche.

- ✦ *Rétroprojecteur* : appareil qui permet de projeter sur un écran des images manuscrites ou imprimées sur un support transparent.
- ✦ *Caméra en circuit fermé* : permettant de projeter des images sur un écran de projection ou une surface murale.
- ✦ *Tableau blanc interactif ou projecteur interactif* : tableau à écran tactile ou accompagné d'un dispositif simulant des fonctions tactiles. Il nécessite un ordinateur muni des pilotes périphériques appropriés.
- ✦ *Postes de travail spécialisés* équipés d'ordinateurs fixes, d'ordinateurs portables ou de tablettes et d'un accès internet/wifi.
- ✦ *Équipements de vidéoconférence* : caméras et micros permettant la communication audiovisuelle.
- ✦ *Équipements de visioconférence* : caméras et micros permettant la communication audiovisuelle via une application web.

Le matériel peut varier compte tenu des conditions particulières dans lesquelles on opère. Des moyens de formation sophistiqués comme l'utilisation d'ordinateurs et de vidéo-projecteurs peuvent être utilisés avec profit si l'environnement le permet. Dans d'autres conditions, il faudra laisser de côté ces moyens au profit de méthodes plus simples (tableaux de conférence, papier et feutres, travaux de groupe).

Avant le début de chaque session de formation, le formateur veille à ce que l'environnement de formation soit prêt à accueillir les apprenants et que tous les moyens de travail nécessaire pour la session sont disponibles :

- ✦ Tableaux de conférence (idéalement un par équipe).
- ✦ Marqueurs de différentes couleurs.

- ✦ Rouleau de bande adhésive pour afficher les feuilles sur le mur.
- ✦ Carnet de note et crayon pour chaque apprenant.
- ✦ Documents et supports pour les activités d'apprentissage.

La qualité et l'organisation de l'environnement physique d'apprentissage compte au moins pour 50% dans la réussite de la formation.

9. LE CONTENU



FORMATION DE JEUNES ENTREPRENEURS, EGYPTÉ

On a une idée précise du but général de la formation et de la demande de l'organisation ; on sait désormais quel est le profil des personnes à former, quelles sont leurs fonctions, les défis et les problèmes qu'elles affrontent, quels sont leurs thèmes générateurs ; on sait quel est le cadre temporel et l'environnement d'apprentissage dans lesquels on interviendra ; on peut maintenant définir le contenu de la formation à proposer.

Cela consiste à établir la liste des différents sujets que l'on prévoit d'aborder à partir des entretiens avec les représentants de l'organisation et de l'enquête auprès du public concerné.

Le thème d'une activité de formation dévoile en quelque sorte le sujet général ou l'ensemble des concepts qui seront abordés. L'utilité d'un thème réside surtout dans sa capacité à communiquer efficacement le cadre général de la formation aux apprenants.

Le contenu de la formation correspond à la liste des différents sujets que vous pensez aborder à partir des entretiens que vous avez eus avec les représentants de l'organisation et de votre enquête auprès du public concerné.

Le contenu de la formation doit répondre aux besoins des personnes que vous allez former. Il s'agit de préciser :

- ◆ Les buts ou intentions éducatives ;
- ◆ Les concepts abordés ;
- ◆ Les compétences visées
- ◆ Les grandes lignes de la démarche pédagogique ;
- ◆ Les exigences particulières, les pré-requis et tout autre renseignement pertinent permettant aux apprenants de vérifier leur intérêt et de se préparer à suivre la formation.

Préciser le contenu de la formation est une étape indispensable pour définir les objectifs éducatifs de la formation et sélectionner les activités et les méthodes qui permettront de les atteindre.

Trois grands domaines d'apprentissage

Généralement on classe les différents types d'apprentissage en trois grands domaines : cognitif, affectif et psychomoteur.

- ✦ Le **domaine cognitif** désigne l'apprentissage des connaissances, des "savoirs". Il s'agit de recueillir dans le monde extérieur des informations, des faits, des données, des opinions, puis de les organiser dans notre univers mental pour être capable de les interpréter, de les mémoriser et de les utiliser.
- ✦ Le **domaine affectif** est celui des émotions, des valeurs, des attitudes. Le domaine affectif est essentiel pour la connaissance de soi et pour l'adaptation sociale. Les psychologues définissent l'*intelligence émotionnelle* comme la capacité de reconnaître, comprendre et maîtriser ses propres émotions et de composer avec les émotions des autres personnes. Le *savoir-être* est relié au domaine affectif.

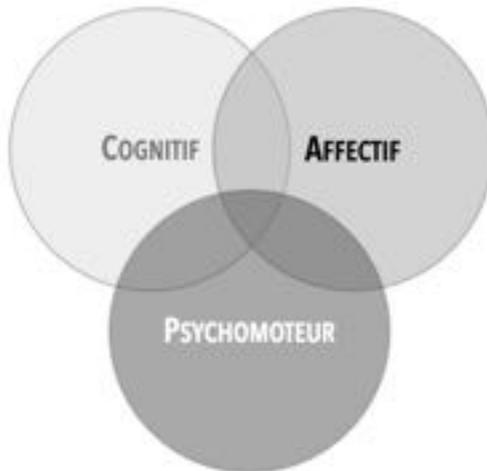


FIGURE 22. LES TROIS GRANDS DOMAINES D'APPRENTISSAGE

- ✦ Le **domaine psychomoteur** est celui des mouvements, des gestes. Trop souvent les gens pensent que l'apprentissage se joue dans la tête, mais en fait on apprend avec tout son corps c'est pourquoi le domaine psychomoteur est d'une grande importance.
- Il est à la base de la connaissance de soi, de son corps au niveau du senti et du perçu, de ses possibilités motrices (force souplesse, coordination, équilibre, respiration), de son être agissant seul ou avec les autres, de ses possibilités et de ses limites émotionnelles, de ses possibilités intellectuelles (attention, mémoire, compréhension...), de ses réactions psychologiques et sociales.
 - Il est à la base de la connaissance du monde qui nous entoure : perception, identification de l'espace d'action, organisation du matériel en fonction du projet.
 - Il permet une connaissance et une adaptation temporelle : la mémoire du déroulement des séquences du mouvement et du jeu, l'adaptation au rythme et à la vitesse, les possibilités d'accélération ou de décélération, les notions de simultanéité des mouvements, les possibilités d'anticipation temporelle. Jean Piaget a montré que les schémas sensori-moteurs sont à la base de la construction du raisonnement logique.

Information, connaissance et compétence

A ce point de notre réflexion, il est bon de s'arrêter un moment pour préciser un certain nombre de concepts clés.

Nous avons vu qu'il ne suffisait pas de transmettre des informations pour faire naître des connaissances. On doit donc distinguer clairement ce qu'est une information et ce qu'est une connaissance.

La figure 23 distingue 4 concepts clés : l'information, la connaissance, le savoir et la compétence.

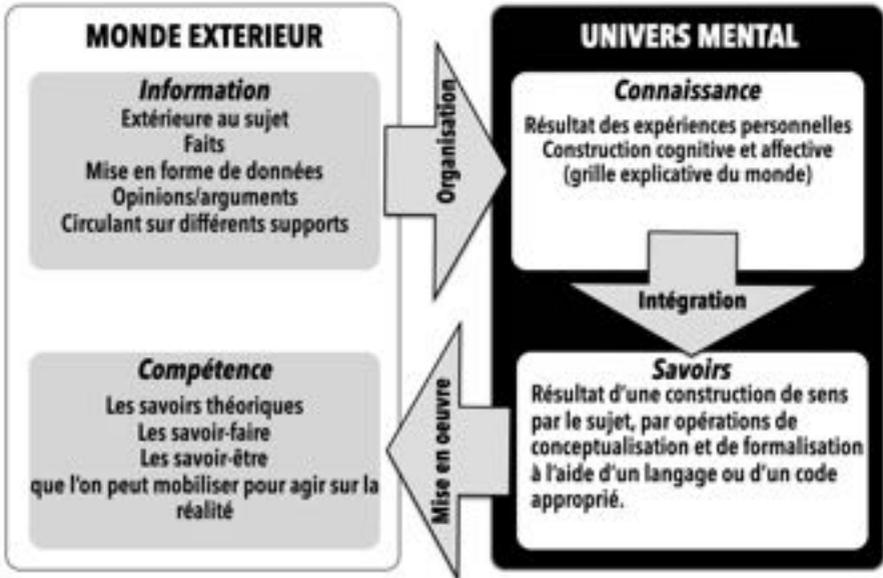


FIGURE 23. INFORMATION, CONNAISSANCE, SAVOIR ET COMPÉTENCE

- ✦ **L'information** est *extérieure* à l'individu. C'est un ensemble de faits, de données, d'opinions et d'arguments qui sont mis en forme et peuvent être transmis grâce à des supports divers : exposé oral, documents écrits, audio-visuels, numériques, etc.
- ✦ **La connaissance** fait partie de *l'univers mental* de l'individu. C'est le résultat d'une construction cognitive et affective faite à partir des informations reçues et des expériences personnelles. La connaissance comprend trois sous-catégories :
 - Les **savoirs théoriques**, liés au domaine cognitif.

- Les **savoir-faire**, connaissances procédurales et conditionnelles liées au domaine cognitif, mais aussi au domaine psychomoteur.
 - Les **savoir-être**, lié au domaine affectif, celui des émotions, des valeurs et attitudes.
- ♦ **La compétence** est la capacité de *mobiliser* les savoirs théoriques, les savoir-faire et les savoir-être *pour agir sur la réalité extérieure*, mener une action, opérer un changement, réaliser un but.

Un processus de construction progressif des compétences

On peut donc décrire un processus de construction progressive depuis l'information jusqu'à la compétence, illustré par la figure 24, à la page suivante.

1. Nous combinons les **informations** que nous recevons (faits, données, opinions) avec le résultat de nos expériences antérieures pour construire des **connaissances**.
2. Nous organisons ces connaissances en ensembles cohérents pour élaborer des **savoirs théoriques**, des **savoir-faire** et des **savoir-être**.
3. Quand nous parvenons à *mobiliser ces différents savoirs, savoir-faire et savoir-être pour les traduire en actes et opérer un changement dans notre environnement*, nous accédons à la **compétence**.

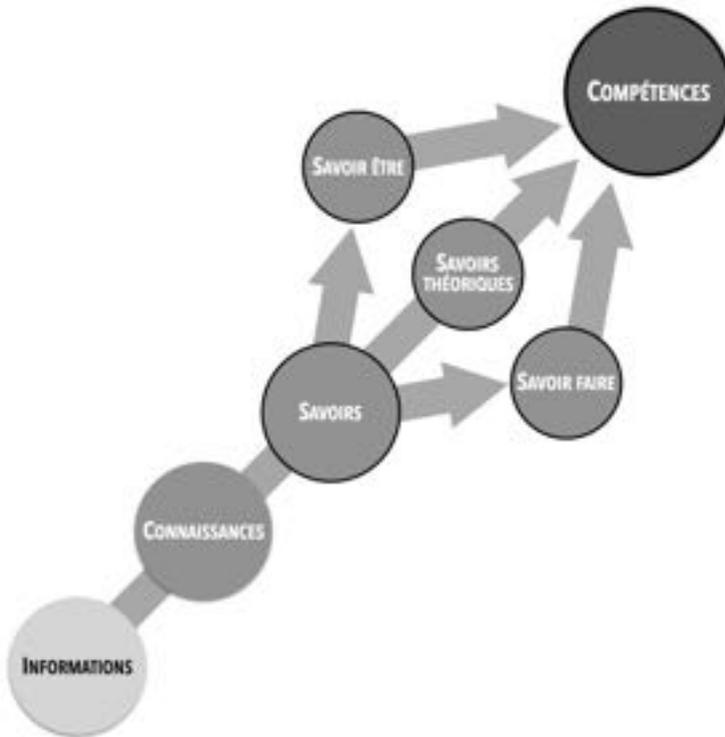


FIGURE 24. DE L'INFORMATION À LA COMPÉTENCE

Expliciter le contenu de la formation

Le contenu de la formation doit donc être explicité en termes de savoir, savoir-être et savoir-faire. Les différents sujets que l'on souhaite aborder doivent être classés suivant ces trois catégories.

Prenons un exemple : le contenu de la formation d'animateurs bénévoles dans une association visant la formation non formelle des adolescents.

Savoirs

- ✦ L'adolescence dans la société actuelle.
- ✦ Les caractéristiques physiques, intellectuelles, affectives et sociales des adolescents.
- ✦ La crise de l'adolescence
- ✦ Les objectifs du programme éducatif non formel de l'association
- ✦ Les principes de l'éducation active et coopérative
- ✦ Le partenariat jeunes-adultes et l'implication des jeunes dans les décisions

Savoir-être

- ✦ Ecoute et ouverture
- ✦ Respecter la dignité des jeunes
- ✦ Aider les jeunes à découvrir les valeurs humaines fondamentales
- ✦ Construire un climat de confiance mutuelle avec les jeunes

Savoir-faire

- ✦ Savoir communiquer et dialoguer avec les jeunes
- ✦ Travailler en équipe
- ✦ Créer un système de participation et d'implication des jeunes dans la prise de décision concernant les règles et les activités
- ✦ Préparer et conduire une activité éducative avec des jeunes
- ✦ Aider les jeunes à s'auto-évaluer et à définir des objectifs de progression personnelle
- ✦ Aider les jeunes à évaluer leur progression personnelle.
- ✦ Gérer les risques au cours des activités et assurer la sécurité physique, morale et psychologique des jeunes.

10. LES OBJECTIFS



RÉFLEXION SUR LES OBJECTIFS DE FORMATION, MEXIQUE

L'étape suivante dans le processus de conception et de planification du programme de formation consiste à passer du contenu aux résultats à atteindre. Il s'agit de formuler, dans un langage concret et adapté aux participants ce qu'ils devront être capables de faire au terme de la formation.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Nous avons défini la compétence comme la capacité de mobiliser des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire pour agir et opérer un changement dans notre environnement. Le formateur a la tâche d'aider l'apprenant à acquérir cette compétence. Son travail est donc

de déterminer quel apprentissage doit être réalisé pour l'acquisition de cette compétence.

Le processus d'apprentissage ne peut être directement observé car il se passe à l'intérieur des gens, dans leurs circuits neuronaux, leurs émotions, leur corps. Il faut donc prévoir et décrire à l'avance un certain nombre de comportements qui seront observables au terme d'une séquence donnée et permettront de vérifier que les apprentissages attendus ont été réalisés. Ces comportements constituent les objectifs à atteindre. Ils doivent être observables, quantifiables et vérifiables et le formateur est responsable de leur réalisation.

- ✦ ***Quand on parle de compétence, on se place au niveau de l'apprenant,***
- ✦ ***Quand on parle d'objectif d'apprentissage on se place au niveau du formateur.***

Comme le montre la figure 25, ci-dessous, le processus de formation consiste à amener des personnes, d'un état initial où la compétence visée n'existe pas, à un nouvel état caractérisé par l'existence de cette compétence. Autrement dit, d'une situation de départ à une situation nouvelle, en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire. Les objectifs d'apprentissage ont précisément pour objet de décrire cette situation nouvelle à atteindre.



FIG. 25. PROCESSUS DE FORMATION, COMPÉTENCES ET OBJECTIFS

Les caractéristiques d'un bon objectif

Tout objectif doit être compris et approprié par l'apprenant. Il doit donc être formulé de manière simple, en termes aisément compréhensibles.

On dit qu'un bon objectif doit être **SMART** : ce mot, qui signifie *intelligent* en anglais, est aussi l'acronyme de cinq caractéristiques :

- ✦ **S comme spécifique** : l'objectif concerne une capacité précise et traite un seul sujet à la fois ;
- ✦ **M comme mesurable** : l'objectif doit être exprimé en termes de comportement observable et mesurable.
- ✦ **A comme acceptable** : l'objectif doit être suffisamment ambitieux pour représenter un défi et être motivant ;
- ✦ **R comme réaliste** : l'objectif doit correspondre à ce qui peut être raisonnablement fait, en fonction des impératifs et des contraintes diverses (ressources humaines, finances, technologies, qualité, délais...);
- ✦ **T comme défini dans le temps** : l'objectif doit être réalisé au terme d'une période de temps clairement spécifiée.

La formulation des objectifs

La formulation des objectifs d'apprentissage et leur progression permet d'orienter le processus de formation. **Plusieurs objectifs d'apprentissage doivent généralement être réalisés pour permettre l'acquisition d'une compétence.**

Pour être sûr que l'objectif formulé soit "SMART", on utilise la phrase type suivante : **"Au terme de la formation, d'une durée de... (heures/jours), les participants seront capables de..."**

Cette phrase type décrit une capacité acquise au terme d'une certaine durée de formation. Il est cependant essentiel que la capacité soit décrite par un verbe décrivant un **comportement observable**. Il faut refuser d'utiliser des verbes comme "connaître", "savoir", "apprendre" ou "comprendre" parce ces verbes ne décrivent pas un comportement observable.

- ✦ On montre qu'on a acquis un **savoir** lorsqu'on est en mesure d'**identifier**, de **décrire** ou encore d'**expliquer** quelque chose.
- ✦ On montre qu'on a acquis un **savoir-être** lorsqu'on **apprécie** ou **respecte** une valeur, qu'on **accepte** ou qu'on **valorise** un comportement.
- ✦ On montre qu'on a acquis un **savoir-faire** lorsqu'on est capable de **mettre en oeuvre** une procédure, de **concevoir** ou de **construire** quelque chose, ou de **résoudre un problème**.

Les tableaux des pages suivantes donnent des exemples de verbes d'action utilisables, parce qu'ils décrivent bien un comportement observable dans les trois grands domaines d'apprentissage précédemment décrits : cognitif, affectif et psychomoteur.

DOMAINE COGNITIF	
Niveau visé	Exemples de verbes d'action possibles
Se rappeler : extraire les connaissances significatives issues de sa mémoire à long- terme.	Associer, citer, décrire, définir, dupliquer, enregistrer, énumérer, étiqueter, identifier, indiquer, lister, localiser, mémoriser, nommer, ordonner, rappeler, reconnaître, répéter, reproduire, résumer, sélectionner...
Comprendre : construire la signification d'informations reçues (orales, écrites et graphiques).	Classer, comparer, convertir, démontrer, différencier, dire dans ses mots, illustrer (à l'aide d'exemples), expliquer, exprimer, faire une analogie, généraliser, interpréter, paraphraser, prédire, reformuler, représenter, résumer...
Appliquer : exécuter ou utiliser une procédure dans une situation donnée.	Administrer, appliquer, assembler, calculer, catégoriser, construire, contrôler, découvrir, démontrer, dessiner, déterminer, employer, établir, formuler, fournir, manipuler, mesurer, mettre en pratique, modifier, montrer, opérer, participer, préparer, produire, résoudre, traiter, trouver, utiliser...
Analyser : décomposer les parties constitutives d'un tout et déterminer les liens qui unissent ces parties entres elles et à une structure ou une finalité d'ensemble.	Analyser, cibler, comparer, contraster, critiquer, découper, déduire, délimiter, différencier, discriminer, disséquer, distinguer, examiner, faire corréler, faire ressortir, inférer, limiter, mettre en priorité, mettre en relation, morceler, organiser, opposer, questionner, séparer, subdiviser...
Evaluer : porter un jugement sur la base de critères et de normes.	Apprécier, argumenter, choisir, conclure, critiquer, défendre, déterminer, estimer, évaluer, juger, justifier, soutenir...
Créer : assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent, ou faire une production originale.	Adapter, agencer, anticiper, arranger, assembler, combiner, commenter, composer, concevoir, connecter, construire, créer, développer, écrire, exposer, incorporer, intégrer, mettre en place, organiser, planifier, préparer, produire, proposer, rédiger, structurer, synthétiser...

DOMAINE AFFECTIF	
Niveau visé	Exemples de verbes d'action possibles
Réception : être attentif, sensibilisé, conscient d'une problématique ; faire preuve d'ouverture.	Accepter, analyser, associer, définir, différencier, écouter, identifier, interroger, poser des questions, reconnaître, spécifier...
Valorisation : Promouvoir une valeur ou une attitude, prendre position.	Acclamer, approuver, argumenter, choisir, conscientiser, contester, débattre, démontrer, encourager, fournir des exemples, influencer, nier, protester...
Adoption : adopter un comportement qui reflète une attitude ou une valeur ; être engagé personnellement .	Adhérer, agir, aider, assister, changer, diriger, éviter, modifier, offrir, pratiquer, prévenir, réclamer, réviser, résister, résoudre, s'associer, se conformer, suivre...
DOMAINE PSYCHOMOTEUR	
Niveau visé	Exemples de verbes d'action possibles
Perception : reconnaître des gestes, des étapes réalisés par une autre personne.	Discriminer, identifier, percevoir, reconnaître...
Reproduction : poser des gestes soi-même.	Appliquer, coordonner, démontrer, employer, exécuter, imiter, mimer, réaliser, reproduire, utiliser...
Perfectionnement : développer ses propres techniques.	Anticiper, adapter, améliorer, changer, composer, contrôler, diversifier, improviser, interpréter, modifier, régler, varier...

Exemples d'objectifs

A titre d'exemple voici les objectifs éducatifs retenus correspondant aux compétences nécessaires pour créer et promouvoir une microentreprise.

A l'issue de la formation à la création et à la gestion de micro entreprises d'une durée de quatre jours, les participants devront démontrer quatre compétences principales, chacune étant visée par un certain nombre d'objectifs éducatifs :

Compétence	Objectif éducatif
1. Développer une idée d'entreprise et vérifier son adéquation au marché	Etre capable d'identifier les besoins et les ressources existant dans la communauté.
	Etre capable d'imaginer des produits ou des services répondant à ces besoins.
	Etre capable de préciser une idée d'entreprise pour vendre ces produits et services.
	Etre capable de vérifier qu'il existe un marché (nombre de clients potentiels) correspondant à ces produits et services.
Compétence	Objectif éducatif
2. Capter et conserver une clientèle	Etre capable d'assurer la promotion des produits et services pour les faire connaître et attirer les clients potentiels
	Etre capable de créer un climat de confiance avec les clients pour les fidéliser
	Etre capable d'organiser des canaux de communication et de transport pour assurer la promotion et la distribution des produits et services

Compétence	Objectif éducatif
3. Assurer la gestion de l'entreprise	Etre capable de planifier les activités nécessaires pour la création et le développement de l'entreprise.
	Etre capable d'élaborer un budget pour prévoir les dépenses et les recettes ainsi que le profit possible.
	Etre capable d'utiliser des outils simples de comptabilité pour enregistrer les dépenses et les recettes et calculer les résultats.
	Etre capable de coopérer avec les autres membres de l'entreprise et les partenaires.
	Etre capable de préparer un business plan pour présenter l'entreprise et démontrer sa rentabilité.
4. Assurer la pérennité de l'entreprise en surmontant les problèmes et les risques	Etre capable de d'utiliser des outils simples pour analyser les problèmes rencontrés et trouver des solutions efficaces.
	Etre capable d'identifier et gérer les risques.

L'utilité des objectifs d'apprentissage

La formulation des objectifs d'apprentissage est essentielle pour assurer l'efficacité du processus de formation.

- ✦ D'une part, la caractérisation des objectifs est une étape importante dans le processus d'élaboration de la formation car le domaine, le niveau et le type de connaissance des objectifs influenceront par la suite la stratégie pédagogique adoptée par le formateur : l'apprentissage d'une attitude, d'un mouvement ou d'un fait historique nécessite le recours à des stratégies différentes. Le formateur devra planifier différemment une activité s'il s'attend à ce que les apprenants connaissent simplement par cœur un fait ou bien

le comprennent au point de l'utiliser pour analyser une situation nouvelle. La rédaction des objectifs permet de préciser quel type d'apprentissage est visé et de choisir l'activité d'apprentissage qui permettra de le réaliser.

- ✦ D'autre part, comme la figure 26 ci-dessous le montre, pour évaluer l'impact de la formation, il faut pouvoir comparer la situation obtenue à l'issue du processus de formation à la situation qui existait avant la formation, c'est à dire comparer les résultats obtenus avec les résultats visés. Mais si aucun objectif n'a été défini, on est incapable de dire quel résultat on attendait. Aucune évaluation n'est donc possible : on est incapable de déterminer si le processus de formation a été efficace ou non.

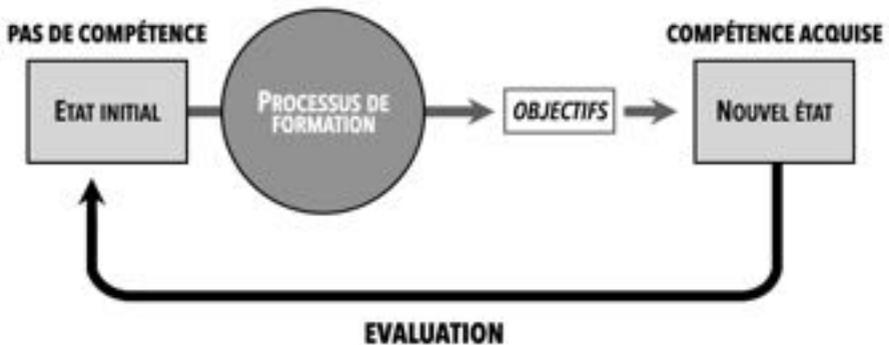


FIG. 26. LES OBJECTIFS ET L'ÉVALUATION

11. LES SÉQUENCES DE FORMATION



TRAVAIL EN ÉQUIPE : FORMATION D'ANIMATEURS DE JEUNES EN TURQUIE

Au chapitre 2, page 38, nous avons présenté le modèle de l'apprentissage par *l'expérience* et la *coopération* développé par David et Alice Kolb ; au chapitre 13, nous verrons que l'apprentissage des adultes est mieux réalisé dans le *dialogue*.

C'est à partir de ces trois concepts - **expérience, coopération et dialogue** - que nous construisons les séquences de formation pour atteindre les objectifs d'apprentissage définis.

La séquence de formation

Nous organisons la formation en séquences de 90 minutes chacune, car c'est la durée maximum pendant laquelle des adultes maintiennent leur attention à un niveau correct.

Chaque séquence comprend 4 étapes (figure 27) :



FIGURE 27. LES ÉTAPES D'UNE SÉQUENCE DE FORMATION

1. **Introduction** : court exposé du formateur pour présenter de manière motivante le thème, les objectifs et le déroulement de la session. L'introduction ne dure généralement pas plus de 5 minutes. Elle peut être précédée d'un exercice de brise-glace pour mettre les participants à l'aise.
2. **Expérience et coopération** : activité d'apprentissage en équipe (étude de cas, jeu de rôle, jeu de simulation, projet...) présentant une question ou un problème à résoudre en lien avec l'objectif de formation. Le formateur circule d'une équipe à l'autre pour

observer comment les participants travaillent et pour les conseiller en cas de problème. C'est l'élément essentiel du module. Durée moyenne : 40 minutes.

3. **Dialogue et analyse** : en session *plénière*, chaque équipe partage avec les autres le résultat de son travail. Le formateur lance et anime un débat pour tirer les leçons de l'expérience vécue. Durée moyenne : 40 minutes.
4. **Conclusion** : le formateur met en évidence et résume les points importants à retenir de l'exercice ; il aide les participants à en tirer les leçons pour leur apprentissage. Durée moyenne : 5 minutes.

Il est à noter que le formateur n'utilise l'exposé oral que dans l'introduction et dans la conclusion, soit un maximum de 10 minutes sur une durée totale de 90 minutes. Tout le reste du temps, il crée des situations d'interaction et de dialogue.

Séquences et modules

En général, une séquence de formation est construite pour couvrir un objectif de formation. Un module de formation, constitué de plusieurs séquences, couvre généralement une compétence.

Par exemple, si l'on se réfère aux exemples de compétences et d'objectifs proposés aux pages 109 et 110, la compétence "*Développer une idée d'entreprise et vérifier l'existence d'un marché*" sera couverte par un module de formation comprenant 4 séquences couvrant chacune un objectif d'apprentissage particulier :

1. Les besoins et les ressources de notre communauté
2. Des produits ou des services pour répondre aux besoins de la communauté.
3. Définir une idée d'entreprise.
4. L'étude de marché

L'avantage de la formation modulaire est que le formateur peut progressivement se constituer une "bibliothèque" de modules répondant à des objectifs divers et qu'il pourra adapter à des situations et des publics différents.

Comment construire une séquence de formation

L'enseignant classique se contente - trop souvent - d'appréhender un objet cognitif tout seul, de son côté, en *préparant son cours*, puis d'expliquer cet objet à ses élèves en *faisant son cours*, attendant juste d'eux qu'ils mémorisent ce qu'il a dit.

Par contre, le formateur suit la méthode de l'éducation populaire préconisée par Paulo Freire, qui consiste à proposer aux apprenants une **situation-problème** à laquelle ils doivent se confronter, en équipe, pour trouver une solution et construire la bonne pratique qui les guidera dans leurs actions futures.

Pour construire une séquence de formation, il faut élaborer un petit scénario : quelle situation-problème choisir, compte-tenu de l'objectif d'apprentissage retenu, pour fournir aux apprenants une expérience à travers laquelle ils vont construire de nouveaux savoirs, savoir-être et savoir-faire ?

L'expérience de confrontation à la situation-problème se situe dans l'étape "**Expérience et coopération**" de la séquence de formation. C'est l'activité d'apprentissage. Tout l'art du formateur consiste à trouver et proposer une situation problème pertinente pour atteindre l'objectif d'apprentissage retenu.

Au chapitre 19, vous pourrez découvrir 12 activités d'apprentissage différentes, à partir desquels vous pourrez construire des situations-problèmes, offrant des expériences d'apprentissage coopératif, selon les objectifs de formation que vous aurez retenus.

Dans la perspective de l'apprentissage par l'expérience, le formateur ne considère pas qu'il est le seul à posséder la connaissance, il entre en dialogue avec les apprenants et reconsidère sa propre connaissance à partir de la réflexion des apprenants. Ceux-ci ne se contentent plus d'écouter docilement la parole du maître, ils sont maintenant, comme le dit Paulo Freire, des "*co-investigateurs critiques en dialogue avec le formateur*".

Exemple 1

Objectifs

Dans un programme de formation destiné à apporter à des apprenants les compétences nécessaires pour créer et développer une microentreprise, le formateur doit élaborer une séquence de formation permettant d'atteindre l'objectif suivant :

Au terme de la séquence de formation, les participants seront capables :

- ✦ ***d'expliquer ce qu'est un marché et de quoi il est composé ;***
- ✦ ***de saisir l'importance d'une étude de marché pour le succès d'une entreprise***

Expérience et coopération

Le formateur recherche donc parmi les différentes activités d'apprentissage qui seront présentées au chapitre 19, celle qui permettra de proposer une **situation-problème** répondant à l'objectif formulé.

Il choisit **l'étude de cas**. En étudiant un cas concret et en formulant une solution au problème posé, les participants pourront découvrir ce qu'est un marché, quels en sont les composants et comment préparer une étude pour vérifier que le produit ou le service qu'ils se proposent de développer répond aux caractéristiques du marché.

Exemple 2

Dans un programme de formation d'animateurs de jeunes, le formateur doit bâtir une séquence de formation répondant à l'objectif suivant :

Au terme de la séquence, les participants seront capables :

- ✦ ***d'expliquer les avantages et les inconvénients du travail en équipe ;***
- ✦ ***d'identifier les améliorations à apporter pour intensifier les avantages et limiter les inconvénients.***

Expérience et coopération

Le formateur recherche donc une **situation-problème** répondant à cet objectif. Il décide d'utiliser le **jeu de simulation** : les apprenants seront placés dans une situation qui simulera une situation où ils devront travailler en équipe. Ils devront analyser cette expérience pour identifier les avantages et les inconvénients du travail en équipe et trouver par quelles améliorations on peut intensifier les avantages et limiter les inconvénients.

12. LE PROGRAMME



FORMATION DE FORMATEURS AU KIVU, RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

Pour répondre aux objectifs identifiés, on va donc construire un programme de formation proposant une démarche progressive d'apprentissage s'appuyant sur le séquençage et le renforcement.

- ✦ Par **séquençage**, on entend l'organisation de la démarche d'apprentissage en différentes séquences allant du plus simple au plus complexe ;
- ✦ Par **renforcement**, on entend le retour sur les mêmes apprentissages à partir d'approches variées.

Une série de séquences, visant l'acquisition d'une compétence donnée, constitue un module de formation. Un module, c'est donc **une brique** dans un parcours de formation.

L'approche modulaire présente plusieurs avantages :

1. Elle permet d'articuler un programme de formation en parties indépendantes les unes des autres, qui peuvent s'adapter à un grand nombre de contextes d'apprentissage. Par exemple, un programme de formation en modules peut constituer un stage de formation de plusieurs jours consécutifs ou bien être organisé en une série de sessions séparées.
2. Elle permet au formateur de constituer progressivement une bibliothèque de modules qui pourront être adaptés à différents types de formation.

Bâtir un programme de formation

Notre programme de formation va donc être constitué d'une série de modules permettant d'acquérir les compétences visées. A cette série de modules d'apprentissage, il faudra ajouter :

- ✦ Un **module d'évaluation diagnostique** qui permet d'évaluer, au début de la formation, les connaissances préalables de chaque apprenant, avec une série de tests, et de s'assurer qu'il maîtrise les concepts pré-requis.
- ✦ Des **séquences d'évaluation formative** en fin de chaque journée pour évaluer les apprentissages des apprenants et identifier les difficultés éventuelles.
- ✦ Un module d'**évaluation sommative**, situé généralement au terme du programme de formation ou dans les semaines qui suivent, permettant de mesurer l'apprentissage réalisé par les participants et de leur proposer les suites adéquates.

Un exemple

En 2018, à la demande de l'ONG *Refugee Education Trust*, j'ai organisé en Turquie une formation d'animateurs chargés de l'éducation de jeunes réfugiés syriens sur le thème de l'émancipation des jeunes²¹. Il s'agissait d'apporter aux équipes d'animation de centres d'accueil de jeunes réfugiés syriens la motivation et les compétences pour que les animateurs ne se contentent pas de considérer les jeunes comme des bénéficiaires mais les impliquent dans un partenariat jeunes-adultes, afin de les encourager à prendre un rôle actif dans leur communauté.

Les modules

A partir de l'analyse du fonctionnement des centres d'accueil et l'évaluation des besoins des participants, quatre compétences principales avaient été identifiées comme nécessaires et un module de formation spécifique avait été défini pour chacune de ces compétences :

- ✦ **Module "connaissance des jeunes"** : capacité d'évaluer les ressources et les besoins des jeunes pour leur développement personnel.
- ✦ **Module "participation et responsabilisation des jeunes"** : capacité de construire et mettre en pratique un modèle d'animation fondé sur la participation et la responsabilisation des jeunes.
- ✦ **Module "programme éducatif coopératif"** : capacité d'organiser un véritable partenariat jeunes-adultes pour l'élaboration d'un programme éducatif.

²¹ L'émancipation, ou autonomisation, est l'octroi de davantage de pouvoir à des individus ou à des groupes pour leur permettre faire face aux problèmes auxquels ils sont confrontés.

- ✦ **Module "communauté éducative"** : capacité de construire et de faire fonctionner une communauté éducative associant éducateurs, jeunes et parents.

Le programme

On pouvait dès lors construire le programme. Chaque module était constitué de plusieurs séquences d'une durée maximale de 90 minutes séparées par des pauses de 15 minutes.

Jour 1

✦ **Module introductif**

- Séquence 1 - *"Introduction et mise en place du cadre de travail"* : accueil et présentation mutuelle ; expression des attentes des participants ; présentation des objectifs et du programme ; formation des équipes ; code de conduite. 90 minutes.
- Séquence 2 - *"Evaluation diagnostique"* : l'objectif est de déterminer le niveau de compétence des participants avant la formation concernant les quatre thèmes clés du programme : connaissance des jeunes, partenariat jeunes-adultes, programme éducatif coopératif, communauté éducative. 90 minutes.

✦ **Module "connaissance des jeunes"**

- Séquence 3 - *"Les stades de développement de l'enfance à l'âge adulte"*. Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables de décrire les caractéristiques physiques, intellectuelles, affectives et sociales des différents stades de développement de l'enfance à l'âge adulte. 90 minutes.
- Séquence 4 - *"Identifier les ressources et les besoins des jeunes"*. Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables d'identifier les ressources et les besoins des jeunes, dont ils

s'occupent, sur le plan physique, intellectuel, affectif, social et spirituel. 90 minutes.

- Séquence 5 - *“Evaluation formative”*. Objectif : permettre aux participants d'évaluer leurs apprentissages de la journée. 30 minutes.

Jour 2

✦ Module *“Participation et responsabilisation des jeunes”*

- Séquence 1 - *Conclusions à tirer de l'évaluation formative de la veille et introduction du module*. 30 minutes.
- Séquence 2 - *“Droits des enfants et des jeunes”*. Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables d'expliquer pourquoi et comment la Convention Internationale des Droits de l'Enfant définit un nouveau cadre de relations entre les jeunes et les adultes. 90 minutes.
- Séquence 3 - *“Le partenariat jeunes-adultes”*. Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables d'impliquer les jeunes dans la prise de décision et de leur donner plus de pouvoir de décision dans les affaires qui les concernent. 90 minutes.
- Séquence 4 - *“Participation des jeunes dans la communauté”*. Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables d'aider les jeunes à s'impliquer dans la communauté à travers des activités de service et de développement communautaire. 90 minutes.
- Séquence 5 - *“Evaluation formative”*. Objectif : permettre aux participants d'évaluer leurs apprentissages de la journée. 30 minutes.

Jour 3

✦ Module "programme éducatif coopératif"

- Séquence 1 - *Conclusions à tirer de l'évaluation formative de la veille et introduction du module.* 30 minutes.
- Séquence 2 - *"Les relations au sein d'un groupe de pairs".* Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables d'organiser une enquête sociométrique pour comprendre la dynamique des groupes de pairs et les interactions entre jeunes. 90 minutes.
- Séquence 3 - *"L'approche éducative coopérative".* Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables de décrire et mettre en place les éléments d'une approche éducative coopérative. 90 minutes.
- Séquence 4 - *"La méthode du cycle de programme".* Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables de pratiquer la méthode du cycle de programme pour aider les jeunes à élaborer des objectifs de progression personnelle, à choisir des activités pour les réaliser et à évaluer les résultats obtenus. 90 minutes.
- Séquence 5 - *"Evaluation formative".* Objectif : permettre aux participants d'évaluer leurs apprentissages de la journée. 30 minutes.

Jour 4

✦ Module "Communauté éducative"

- Séquence 1 - *Conclusions à tirer de l'évaluation formative de la veille et introduction du module.* 30 minutes.
- Séquence 2 - *"Les caractéristiques d'une communauté éducative".* Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables de décrire les caractéristiques et le fonctionnement d'une communauté éducative. 90 minutes.

- Séquence 3 - *“Les valeurs d’une communauté éducative”*. Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables de formuler et d’expliquer les valeurs d’une communauté éducative . 90 minutes.
- Séquence 4 - *“Le fonctionnement d’une communauté éducative”*. Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables de mettre en place les rôles et les règles indispensables au bon fonctionnement d’une communauté éducative. 90 minutes.
- Séquence 5 - *“Evaluation formative”*. Objectif : permettre aux participants d’évaluer leurs apprentissages de la journée. 30 minutes.

Jour 5

♦ Module d’évaluation finale

- Séquence 1 - *Conclusions à tirer de l’évaluation formative de la veille et introduction du module*. 30 minutes.
- Séquence 2 - *“Evaluation sommative”*. Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables d’évaluer les apprentissages réalisés au cours de la formation et d’apprécier leur niveau de compétence. 90 minutes.
- Séquence 3 - *“Les suites de la formation”* - Objectif : au terme de la séquence, les participants seront capables d’identifier les suites à donner à la formation reçue pour parfaire leurs compétences. 90 minutes.

L’élément central de chaque séquence de formation était une expérience d’apprentissage coopératif. Cela implique de choisir certaines activités spécifiques que nous examinerons dans la quatrième partie.

III. LE PILOTAGE DE LA FORMATION



Le processus de formation peut être comparé à un voyage d'un point A, la situation de départ, à un point B, la situation visée, celle où les participants seront en mesure de mettre en oeuvre les compétences attendues. Pour arriver à destination, le formateur, tel un navigateur, a besoin de réussir un bon pilotage. Cela implique plusieurs conditions :

- ✦ Avant la formation, bien définir le cap et motiver les participants ;*
- ✦ Au début de la formation, créer les conditions d'un apprentissage efficace ;*
- ✦ Au cours de la formation, responsabiliser les apprenants, procéder par séquences de difficulté croissante, employer des méthodes actives touchant les différents types d'apprentissage ; faire régulièrement le point et évaluer le processus d'apprentissage ;*
- ✦ A l'issue de la formation, évaluer l'impact de l'apprentissage et la progression de chaque apprenant, ouvrir sur la suite.*

13. LE RÔLE DU FORMATEUR



FORMATRICE AU TRAVAIL MEXIQUE

Dans la formation des adultes, le rôle du formateur est assez radicalement différent de celui d'un enseignant traditionnel.

- ✦ Contrairement à l'enseignant, le formateur, dans la tradition de l'éducation populaire, n'est pas forcément un expert sur un contenu donné.
- ✦ En fait, il n'enseigne pas, il entre en dialogue avec les apprenants pour les guider dans un processus d'apprentissage collectif. Il aide les apprenants à trouver la documentation dont ils ont besoin, il propose des situations et des méthodes qui

vont leur permettre de trouver des solutions à leurs problèmes et d'acquérir des compétences nouvelles.

- ✦ Il ne concentre pas son attention sur les erreurs mais au contraire met en valeur les réussites pour encourager les apprenants à surmonter leurs difficultés.
- ✦ Il n'est pas centré sur le contenu, il est centré sur l'apprenant.
- ✦ Il ne cherche pas à imposer un contenu donné et à mettre à l'écart ceux qui ne parviennent pas à l'assimiler, au contraire il s'efforce d'adapter le contenu de l'apprentissage aux capacités des apprenants pour leur permettre de progresser d'étape en étape à partir du développement de leurs capacités.

On peut assimiler le rôle du formateur à celui d'un pilote ou d'un passeur. Il doit guider et faciliter l'accès de l'apprenant à de nouveaux savoirs, savoir-être et savoir-faire en tenant compte des principes de la formation des adultes, comme nous allons l'expliquer dans les chapitres suivants.

14. AVANT LA FORMATION



MEXIQUE. PRÉPARATION D'UNE SÉQUENCE DE FORMATION

Se mettre en situation d'apprendre n'est pas facile car cela exige d'abandonner des certitudes, de tâtonner, de prendre le risque de changer. Beaucoup de personnes ressentent donc une certaine réticence vis-à-vis de la formation. Or, on ne peut pas forcer des gens à apprendre.

Vérifier la connexion au projet de formation

Au moment où la formation va débuter, les participants peuvent être dans une situation personnelle peu propice à l'apprentissage. Par exemple :

- ✦ Un manque de motivation, d'intérêt par rapport au sujet de la formation ;
- ✦ Un sentiment de confusion, une incompréhension des objectifs de la formation proposée ;
- ✦ Un manque d'énergie, un état de fatigue, de somnolence ;
- ✦ Un sentiment d'inconfort, de crainte irraisonnée, voire de stress.

De tels états psychologiques peuvent rendre les participants incapables de communiquer normalement et de prendre des décisions ; ils les empêchent de mobiliser leur énergie pour apprendre. Ils sont dans un état de "déconnexion" par rapport à la formation. Cet état peut avoir des causes multiples, par exemple :

- ✦ Le projet de formation est imposé par une instance hiérarchique supérieure, mais n'est pas compris par les personnes impliquées ;
- ✦ Ces dernières viennent de traverser une période d'hyperactivité, elles sont incapables de se concentrer sur un nouveau projet ;
- ✦ Elles connaissent une période de difficultés professionnelles dues à des changements brusques d'organisation, à des conflits, ou à la nécessité de mettre en pratique de nouvelles méthodes de travail.

Le formateur doit déceler cet état de déconnexion des participants par rapport au projet de formation et en analyser les causes de manière à pouvoir créer des conditions qui vont permettre de placer les participants dans un état de réceptivité et d'engagement optimal. Cela est d'autant plus important que les projets de formation naissent souvent dans des périodes de changement ou de crises.

Le formateur est fréquemment placé dans une situation délicate à cet égard car il doit tenir compte d'une part de la demande institutionnelle qu'il a reçue, c'est-à-dire la "commande de formation" qui lui a été faite par l'organisation pour laquelle il travaille, et d'autre part des attentes, de la motivation et de l'état d'esprit des participants.

Il peut exister une adéquation significative entre la commande de l'organisation et les attentes des participants, mais c'est loin d'être toujours le cas. Le formateur est souvent conduit à construire un compromis entre les deux termes.

Dans tous les cas, il devra peut-être rappeler à l'organisation que son rôle n'est pas tant d'enseigner que de faciliter l'apprentissage. Rien ne peut se faire sans l'adhésion des participants à l'objectif de formation et sans leur désir d'apprendre.

Comment faire ? Le dialogue doit commencer bien avant le début de la formation pour permettre l'écoute des souhaits et des besoins des apprenants. C'est la condition nécessaire pour façonner un programme qui ait une utilité immédiate pour les adultes.

Repérer les besoins et les attentes

Paulo Freire appelait cet effort d'écoute ***l'analyse thématique***. Les thèmes sont des questions qui sont vitales pour les gens. Lorsque les apprenants adultes s'ennuient ou sont indifférents, cela signifie que leurs thèmes ont été négligés. Par contre la motivation des participants est magiquement renforcée quand le formateur prend en compte les thèmes des participants. Chacun de nous est naturellement excité d'apprendre tout ce qui nous aide à comprendre ce qui compte le plus pour nous, dans notre propre vie.

Différentes méthodes sont envisageables pour évaluer les besoins des apprenants, par exemple :

- ✦ Envoyer, à l'avance, un questionnaire par courrier électronique ;
- ✦ Appeler au téléphone certains participants ;
- ✦ Organiser un groupe de discussion représentatif ou une visioconférence pour examiner le projet de formation ;
- ✦ Planifier une rencontre des gens sur leur lieu de travail...

Le simple fait que le formateur s'intéresse à leur état d'esprit vis-à-vis de la formation va avoir déjà un effet bénéfique sur les futurs participants. Ils découvrent ainsi que le formateur se soucie d'eux en tant que personnes, et qu'il a la volonté d'adapter la formation à leurs attentes et à leurs besoins.

Après avoir analysé les informations qu'il a collectées sur l'état d'esprit des participants et leur degré motivation, sur leurs vrais besoins et attentes, le formateur adapte son programme de formation pour en tenir compte.

15. AU DÉBUT DE LA FORMATION



FORMATION DE FORMATEURS. SUD-KIVU, RDC.

Le respect des apprenants en tant que décideurs de leur propre apprentissage exige de leur offrir un environnement de sécurité. L'apprentissage de nouveaux concepts, compétences ou attitudes représente un défi. C'est un dur labeur. Les participants ont besoin d'être stimulés. Mais la stimulation n'exige pas l'abandon de la sécurité. Les gens sont prêts et désireux d'apprendre lorsqu'ils se sentent en sécurité dans l'environnement d'apprentissage. Plus on est détendu et relaxé, plus on se sent en sécurité et mieux on peut utiliser ses capacités à s'interroger, découvrir et assimiler.

Le module introductif

En début de formation, le module introductif a pour but de créer cet environnement de sécurité. Il répond aux objectifs suivants :

1. Créer un cadre sécurisant et “briser la glace”. Permettre au formateur et aux apprenants de se présenter mutuellement et d’exprimer leurs attentes à propos de la formation.
2. Présenter l’image globale de l’apprentissage à venir, les objectifs de formation et les méthodes de travail.
3. Clarifier le rôle du formateur et la relation formateur-apprenants et faire adopter par les apprenants des règles collectives pour bien travailler ensemble.
4. Organiser le groupe en créant des équipes.
5. Aider les apprenants à évaluer leurs connaissances au début de la formation.

Créer un cadre sécurisant

Pour créer ce sentiment de sécurité, le formateur doit :

- ✦ Accueillir les apprenants dans un cadre agréable et fonctionnel et par son attitude montrer sa bienveillance et son intérêt de manière à favoriser un état d’attention et de détente.
- ✦ Se présenter et faire connaître son expérience et ses compétences, soit par des documents écrits soit par des mots d’introduction, pour que les participants éprouvent un sentiment de confiance dans ses capacités.

- ✦ Permettre aux participants de se présenter et d'exprimer leur état d'esprit, leurs propres attentes, espoirs ou craintes concernant l'événement d'apprentissage et les normes qu'ils veulent voir établies dans le grand groupe. Cela assure la sécurité psychique et sociale des apprenants.

Présenter l'image globale de l'apprentissage à venir

Dans un projet de formation, les nouvelles connaissances et compétences que présentent le formateur constituent en général un contenu fortement structuré qui, lorsqu'il est présenté, risque d'apparaître comme prédéterminé et rigide. Les participants peuvent alors avoir de grandes difficultés à intérioriser une image globale du projet de formation dans leur propre structure mentale de manière à y intégrer progressivement les informations nouvelles qu'ils vont recevoir ou découvrir. Cela risque de rendre leur apprentissage plus difficile.

Le formateur doit donc éviter de présenter un programme défini une fois pour toutes, mais au contraire :

- ✦ Présenter une *image globale* de ce que l'on va découvrir et apprendre ensemble, sans entrer dans tous les détails mais en spécifiant un certain nombre de *points d'ancrage* correspondant aux attentes et aux besoins des participants. Il est conseillé de le faire de manière graphique, par exemple sous forme d'un grand puzzle affiché au mur où chaque pièce correspond à l'un des objectifs d'apprentissage, ce qui permettra de colorier les pièces au fur et à mesure de la réalisation des objectifs.
- ✦ Faire naître la confiance dans la faisabilité et la pertinence des objectifs retenus en soulignant qu'ils ont été déterminés à partir des demandes de l'organisation mais aussi des attentes et des besoins des participants.

Clarifier la relation formateur-apprenants

Implicitement, une relation de pouvoir est perçue entre le formateur et l'apprenant. Les gens ont souvent l'expérience du pouvoir utilisé par ceux qui ont plus de savoir vis-à-vis de ceux qui en ont moins.

Expliquer le rôle du formateur

Le formateur doit clarifier son rôle : il n'est pas celui qui décide, il est celui qui facilite. Il doit montrer à quel point il est accessible aux participants. S'il répond à leurs questions avec respect, il crée un sentiment d'équité.

Dans la communication entre l'apprenant et le formateur, la clarification des rôles respectifs a un impact déterminant.

"Un formateur peut avoir l'intention de dialoguer avec un apprenant adulte, mais si l'apprenant voit le formateur comme 'le professeur' avec lequel il n'y a aucune possibilité de désaccord, de remise en question, de défi, le dialogue est mort-né."²²

Si le formateur s'intéresse au travail et aux capacités des participants, à leurs besoins, aux ressources qu'ils peuvent mettre en oeuvre, s'il écoute les informations qu'ils partagent et les remarques et propositions qu'ils formulent, alors il est possible d'établir une certaine équité dans les rôles entre le formateur et les participants.

Il faut faire comprendre aux participants qu'ils ont la liberté et le pouvoir d'affirmer leurs convictions et de montrer le résultat de leur travail sans être jugés.

²² Vella, J. *Learning to listen, learning to teach : the power of dialogue in educating adults.* Josseybass, 2002

Tout ce qui entrave le dialogue entre le formateur et les participants doit être courageusement abordé et éradiqué. Tout ce qui permet ce dialogue doit être courageusement entretenu et utilisé.

Accessibilité

L'accessibilité est ici un problème clé. Si le formateur est perçu dans un rôle qui ne se prête pas au dialogue, les participants ne chercheront pas le dialogue. Pour s'engager à jouer un rôle qui favorise le dialogue, le formateur doit veiller à consacrer du temps au dialogue, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la formation.

"Le temps passé avec les apprenants lors d'une fête ou d'un dîner dans un rôle différent renforce leur liberté de poser la question dérangement, d'être en désaccord avec un point ou de se risquer à une opinion nouvelle à partir de leur propre contexte²³".

Respect et soutien

Lorsqu'un formateur ne fait pas preuve de respect et de soutien envers un participant, l'ensemble du groupe commence à douter de la relation d'apprentissage et manifeste souvent de la colère, de la peur et de la déception. Une relation saine est indispensable pour amener un participant à se dépasser et à apprendre.

Sujets et non pas objets de la formation

Les adultes en bonne santé désirent être des sujets ou des décideurs et refusent d'être traités comme des objets. L'éducation par le dialogue est fondée sur le principe qu'on s'interdit de manipuler les autres. Les adultes doivent comprendre qu'ils décident eux-mêmes de ce qui se passe pour eux lors d'un apprentissage.

23 Vella, J. Ibid.

En présentant les étapes du programme de formation, le formateur peut demander : *"Laquelle de ces étapes vous semble la plus utile dans votre travail ?"*

Quand les apprenants perçoivent clairement qu'on les appelle à être *sujets* de leur propre apprentissage, ils développent une motivation puissante pour apprendre de manière créative. L'apprentissage est dans l'action et la décision. C'est pourquoi le formateur doit respecter un double principe de base :

- ◆ *Ne jamais faire ce que l'apprenant peut faire ;*
- ◆ *Ne jamais décider soi-même ce que l'apprenant peut décider.*

Voix consultative, voix délibérative

Quand on engage les adultes en tant que *sujets* de leur apprentissage, on les invite, parfois à faire des suggestions, et d'autres fois à prendre des décisions. Il est essentiel de clairement marquer la différence entre les deux situations. Faire une suggestion c'est avoir une voix consultative ; participer à la décision c'est avoir une voix délibérative.

Un code de conduite collectif

Pour clarifier les droits et les devoirs de chacun, il est bon, en début de formation de proposer aux participants d'élaborer un code de conduite en posant au groupe la question suivante : *Quelles sont les règles nécessaires pour bien travailler ensemble ? Quels sont les droits et les devoirs de chacun ? Avez-vous des idées à proposer ?"*

Organiser le travail en équipe

Nous avons vu, au chapitre 2, qu'on apprend mieux dans le cadre d'une coopération en équipe grâce à l'apport de trois fonctions :

- ✦ *La conversation réflexive* : l'équipe crée un espace de conversation où les membres peuvent partager leurs observations et réflexions sur l'expérience réalisée, remettre en cause leurs modèles mentaux, accéder à une plus grande créativité et s'aider à apprendre à apprendre ;
- ✦ *Le leadership partagé* : l'équipe, à partir d'un certain niveau de maturité, pratique le partage de rôles focalisés, d'une part, sur l'accomplissement de la tâche et, d'autre part, sur la cohésion et la maintenance de l'équipe.
- ✦ *La conscience exécutive* : à partir de la conversation réflexive et du leadership partagé, l'équipe accède à une conscience plus claire d'elle-même, elle devient mieux capable d'utiliser la diversité des styles d'apprentissage de ces différents membres, ce qui la met en situation d'agir et d'apprendre avec efficacité.

Le travail d'équipe est à la fois un processus et un principe. Dans le cadre de l'éducation et de la formation des adultes, les équipes offrent, une qualité de sécurité efficace et utile.

"L'assurance de sécurité et de responsabilité partagée disponible dans les équipes s'est toujours avérée bienvenue, quel que soit le cadre culturel²⁴".

La formation des équipes

Dans le temps d'évaluation des besoins et des ressources d'apprentissage, le formateur peut interroger les apprenants sur la constitution des équipes et prendre conseil auprès d'eux sur la façon de les former et de les organiser.

24 Vella, J. Ibid.

Le sexe, l'âge ou l'origine ethnique sont des considérations sérieuses à prendre en compte dans la composition des équipes. Toutefois, respecter les personnes en tant que sujets implique que *les gens choisissent leurs propres équipes le plus souvent possible*, surtout lorsque la tâche d'apprentissage est complexe et difficile. On peut constituer des équipes arbitraires au début d'une formation et demander ensuite aux gens de former des équipes de travail par eux-mêmes, en choisissant avec qui ils souhaitent travailler.

"En tant qu'éducateurs d'adultes, nous devons nous rappeler que les sentiments ne sont jamais simulés. Si un adulte se sent accablé et exclu dans un petit groupe de personnes, ces sentiments sont réels. Cet adulte agira à partir des sentiments de peur ou d'exclusion tout au long de la formation, soit en ne revenant pas, soit en perturbant l'apprentissage de tous les participants. L'enseignant doit veiller à ce que chacun se sente inclus et accepté"²⁵.

L'équipe est à la fois un lieu de coopération et de compétition

Dans une équipe, la *coopération* entre les pairs joue un rôle important pour renforcer les apprentissages. Les pairs peuvent devenir des mentors capables de guider et de conseiller les autres. L'aide des pairs crée une sécurité pour l'apprenant qui se débat avec des concepts, des compétences ou des attitudes complexes.

On peut laisser ce phénomène de tutorat de pair à pair apparaître spontanément, on peut aussi l'encourager en invitant par exemple chaque équipe à élire un *référent d'équipe* qui aura pour rôle de soutenir la coopération au sein de l'équipe et d'être le porte-parole de l'équipe. On peut aussi identifier parmi les apprenants ceux qui sont

25 Vella, J. Ibid.

capables de jouer un rôle de tuteur vis-à-vis d'un apprentissage précis et les inviter à aider les autres.

La compétition entre les équipes peut jouer un rôle bénéfique pour l'apprentissage. "Si nous regardons ce mot "compétition", nous pouvons voir une opportunité : **com** signifie "avec", **pétition** signifie "demander"²⁶".

On peut distinguer deux sortes de compétitions :

- ♦ Une *compétition destructrice* entre les équipes dans une situation de *gagnant-perdant* : une équipe l'emporte sur les autres.
- ♦ Une *compétition constructive* lorsqu'elle est structurée de telle sorte qu'une émulation entre les équipes les motive à travailler ensemble dans le processus d'apprentissage, avec une certaine fierté de leur réussite en équipe, tout en contribuant au bénéfice de tous dans une situation *gagnant-gagnant*.

Evaluer le niveau de départ des participants

Il est important d'évaluer le niveau de savoir théorique, de savoir-faire et de savoir-être des participants par rapport aux objectifs de la formation de manière à pouvoir mesurer leur apprentissage à l'issue de la formation.

On organise dans ce but une **évaluation diagnostique**, c'est-à-dire une évaluation du niveau de départ des apprenants. C'est une sorte d'état des lieux avant la formation : que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ? A qui font-ils défaut ? Quelles représentations

26 Vella, J. Ibid.

impropres, quelles erreurs, quelles pratiques inappropriées faut-il corriger ?

On peut le faire sous la forme d'un questionnaire ou sous la forme d'un entretien. Voir au chapitre 20, "les outils d'évaluation".

16. AU COURS DE LA FORMATION



FORMATION À L'ENTREPRENEURIAT. TCHAD

Dans le déroulement de la formation, à travers les différents modules qu'il mettra en place, le formateur devra être attentif à respecter cinq principes clés de l'éducation des adultes :

- ✦ L'immédiateté ;
- ✦ Le séquençage et le renforcement ;
- ✦ La praxis ;
- ✦ Les idées, les sentiments et les actions ;
- ✦ L'engagement et la responsabilité.

L'immédiateté

On entend souvent des jeunes lycéens s'interroger sur l'utilité de ce qu'ils sont obligés d'apprendre en classe. Les enseignants leur expliquent qu'ils sont appelés à acquérir des outils de culture générale dont ils comprendront l'importance plus tard.

On ne peut pas employer un tel argument d'autorité avec des apprenants adultes. Ils ont besoin de voir l'utilité immédiate d'un nouvel apprentissage et d'obtenir des réponses à la question : *"A quoi vont servir les compétences, les connaissances ou les attitudes que je m'efforce d'acquérir ?"*

Si l'immédiateté de la formation n'est pas perçue par les participants, leur détermination à continuer à travailler sera affectée. Beaucoup d'apprenants adultes commencent une formation et décident ensuite de l'abandonner parce qu'ils ne voient pas l'utilité immédiate de ce qu'ils apprennent dans le contexte de leur profession, de leur engagement, de leur vie.

Pour mettre en pratique le principe de l'immédiateté, on peut par exemple proposer plusieurs courtes périodes de formation décalées dans le temps au lieu d'une seule période plus longue. Le temps entre deux périodes de formation permet aux apprenants de mettre en pratique les compétences acquises et donc de vérifier leur utilité. Ils gagnent ainsi confiance dans la formation, dans le formateur et dans leur propre capacité d'apprentissage.

Une question que le formateur peut poser à la fin de chaque session d'apprentissage est la suivante : *"Comment pouvez-vous utiliser cette nouvelle compétence le plus efficacement possible ?"* Ainsi, les participants, toujours en tant que sujets, décident de la signification et de l'application de la nouvelle compétence.

Le séquençage et le renforcement

Commencer par des activités relativement faciles, avant de passer à des activités plus complexes, et renforcer les apprentissages réalisés sécurise les apprenants. Le séquençage et le renforcement sont indispensables pour l'éducation des adultes.

Le **séquençage** signifie la programmation des connaissances, des compétences et des attitudes à acquérir dans un ordre qui va du simple au complexe et des efforts soutenus en groupe aux efforts solitaires. Si une tâche est trop difficile pour la plupart des participants, elle doit être modifiée. Le dialogue est indispensable pour mettre les participants en position de faire part de leurs difficultés et de participer au choix des activités. Le formateur se place dans une relation saine quand il n'a pas peur de demander : *"Comment vous sentez-vous dans cette tâche en ce moment ?"*

- ◆ Lorsque les participants manifestent leur satisfaction et leur volonté de réussir, c'est que le séquençage a été respecté.
- ◆ Lorsqu'ils manifestent de la peur, de la confusion et une réticence à essayer, il faut s'interroger sur le séquençage du processus d'apprentissage.

Le **renforcement** signifie la répétition d'activités d'apprentissage visant les mêmes objectifs sous diverses formes, engageantes et intéressantes, jusqu'à ce que les objectifs soient atteints.

Il incombe aux formateurs, en tant que concepteurs de l'apprentissage des adultes, de veiller à ce que les principes de séquençage et de renforcement adéquats soient respectés dans le cadre du programme d'apprentissage.

La praxis

Praxis est un mot grec qui signifie "**action avec réflexion**". Ce terme correspond au concept d'apprentissage par l'expérience expliqué au chapitre 2.

La praxis signifie qu'on n'apprend pas seulement en faisant mais en réfléchissant sur ce que l'on fait.

"Les tâches d'apprentissage ne sont pas de la pratique mais de la praxis. Si elles sont inductives, elles invitent à la réflexion ou à l'action sur des cas particuliers en utilisant un nouveau contenu. Si elles sont déductives, elles prennent en compte le nouveau contenu et s'efforcent de l'appliquer dans de nouvelles situations. Dans chaque cas, la praxis exige un examen approfondi du contenu, sa récréation pour l'adapter à un nouveau contexte et essentiellement son expérimentation pour prouver son utilité.²⁷"

La praxis est un processus continu, que nous utilisons constamment dans notre vie quotidienne, lorsque nous faisons quelque chose, réfléchissons à ses implications et changeons notre façon de procéder. Tout l'art du formateur consiste à proposer des activités d'apprentissage, porteuses de praxis, à partir de situations-problème, comme les études de cas, les jeux de simulation et les jeux de rôle, invitant à la description, à l'analyse, à l'application et à la mise en œuvre de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Idées, sentiments, actions

On pense souvent que c'est toujours le cerveau qui mène la danse dans l'apprentissage, mais dans certains cas on s'aperçoit qu'il n'est

²⁷ Vella, J. Ibid.

qu'un organe périphérique car ce sont les émotions ou les mouvements qui ont le contrôle.

L'apprentissage met en jeu trois éléments :

1. **Les idées (aspect cognitif) ;**
2. **Les sentiments (aspect affectif) ;**
3. **Et les actions (aspect psychomoteur).**

Quand on a pris conscience de cela, on peut prévenir la crainte de ne pas être capable de comprendre et d'apprendre, souvent éprouvée par les participants au début d'une formation, en leur proposant des activités variées qui leur permettent de faire jouer tour à tour leur intelligence, leurs muscles et leurs émotions, en utilisant différents modes et styles d'apprentissage.

"Nous savons que l'apprentissage ne se limite pas au matériel cognitif (idées et concepts). Il implique de ressentir quelque chose à propos des concepts (émotions) et de faire quelque chose (actions). Que je sois en train d'apprendre le concept de parties prenantes dans la planification stratégique, ou la compétence à jouer du piano, ou l'attitude de confiance lorsque je m'adresse à un public, je dois considérer les trois aspects de l'apprentissage : cognitif, affectif, psychomoteur. Un changement réel exige un changement fondamental à chacun des trois niveaux. Cela peut être accompli en concevant des activités d'apprentissage qui ont des composantes cognitives, affectives et psychomotrices²⁸"

²⁸ Vella, J. Ibid.

Engagement et responsabilité

"Lorsque nous n'utilisons pas le dialogue et que nous demandons plutôt aux apprenants d'être passifs, ils apprennent effectivement. Ils apprennent à être passifs, à être de "bons" employés. Ils apprennent qu'ils n'ont aucun pouvoir, si ce n'est celui d'obéir. Ce n'est pas l'objectif de l'éducation des adultes, selon moi²⁹".

Le formateur doit donc s'attacher à **engager** profondément les apprenants dans leur apprentissage. On peut le faire en appliquant à fond les principes précédents, en particulier : le sentiment de sécurité, l'immédiateté, la clarification des rôles, et le travail en équipe.

Le but du formateur doit être de faire comprendre aux participants qu'ils sont responsables de leur propre formation et qu'ils ne pourront pas progresser sans s'engager profondément. On ne peut pas réaliser cela par des bonnes paroles mais en créant des occasions où les participants auront à s'organiser et à décider par eux-mêmes.

Responsabilité du formateur

Le formateur qui conçoit l'événement d'apprentissage doit être responsable devant les participants. Les compétences, les connaissances et les attitudes que l'on veut faire acquérir doivent être visibles et accessibles pour tous les participants. Ils doivent pouvoir en évaluer l'acquisition.

Responsabilité des apprenants

Les participants sont responsables devant les membres de leur équipe et devant le formateur. Ils ont la responsabilité de participer activement au processus d'apprentissage pour le mener à son terme.

29 Vella, J. Ibid.

L'évaluation formative

Une manière de mettre en pratique les principes d'engagement et de responsabilité, c'est de réaliser, en fin de chaque journée de formation, une *évaluation formative* (voir chapitre 20).

L'évaluation formative est une évaluation qui intervient au cours du processus d'apprentissage pour l'améliorer. Elle permet au formateur de recevoir des participants une information sur ce qu'ils ont appris au cours de la journée et sur les points qui sont encore flous dans leur esprit et qu'il faudrait renforcer. Elle permet aux participants de vérifier ce qu'ils ont appris et ce qu'ils ont encore à apprendre.

Après l'évaluation formative, le formateur étudie les informations qu'il a recueillies et réfléchit à ce qu'elles indiquent à propos de l'apprentissage des participants. Il peut alors, le lendemain, proposer aux participants de choisir entre plusieurs propositions pour renforcer leur apprentissage.

17. A L'ISSUE DE LA FORMATION



FORMATION DE RESPONSABLES ASSOCIATIFS. FINLANDE

La partie finale du programme de formation ne doit pas être négligée. Elle permet de donner corps à l'ensemble en rappelant au groupe le cheminement qu'il a réalisé, les étapes clés qu'il a franchies, en certifiant les compétences nouvelles qui ont été acquises et en dévoilant les nouveaux défis qui devront être relevés dans la suite de la formation.

L'évaluation de la formation

La plupart des professionnels de la formation ont l'habitude d'évaluer les programmes de formation dans le but de les améliorer. En utilisant des méthodes formatives (pendant le programme) et

sommatives (après le programme³⁰), ils posent des questions sur la façon dont les participants ont apprécié le programme, s'ils ont appris des informations clés et comment le programme pourrait être amélioré dans l'avenir.

Ce type d'informations est utile aux formateurs pour évaluer la qualité de leurs programmes de formation, de leur matériel et de leur animation. Si l'évaluation du programme de formation montre que le programme a été bien reçu et que des informations clés ont été apprises, alors le programme peut être qualifié de formation efficace.

Un formateur qui ne prend pas la peine d'évaluer les méthodes qu'il utilise et surtout qui ne permet pas aux apprenants de les évaluer, ne peut pas progresser. Il est condamné à répéter ses erreurs, il refuse lui-même d'apprendre.

Qui, dans son expérience scolaire, n'a pas rencontré ce type d'enseignant, tellement convaincu de son savoir qu'il ne s'interroge jamais sur les méthodes qu'il utilise ? Il se contente de rédiger son cours une fois pour toutes et de le répéter d'année en année sans beaucoup de changement. Il est tellement centré sur lui-même qu'il fait porter la responsabilité des difficultés d'apprentissage seulement sur les élèves. S'ils ont de mauvais résultats, c'est qu'ils sont "inattentifs", "paresseux" ou qu'ils souffrent de "déficit d'apprentissage". Lui-même ne saurait être mis en cause puisqu'il possède le savoir.

Le formateur coopératif ne peut pas suivre un tel exemple. Ce n'est pas seulement lui qui évalue, ce sont les apprenants eux-mêmes. L'évaluation ne porte pas d'abord sur les attitudes et les aptitudes des apprenants mais sur l'approche et les méthodes proposées par le formateur. Ont-elles permis un processus d'apprentissage efficace et satisfaisant ? *Voilà la question principale.*

³⁰ Voir les outils d'évaluation au chapitre 20

Le formateur coopératif demande aux apprenants d'évaluer l'adéquation et l'efficacité du programme et des méthodes de formation qu'il a proposées. Il a conscience qu'il n'a pas la science infuse et que lui-même doit apprendre des apprenants. Comme l'affirme Paulo Freire, *"A travers le dialogue, l'enseignant-des- étudiants et les étudiants-de-l'enseignant cessent d'exister et un nouveau terme émerge : l'enseignant-étudiant avec les étudiants-enseignants. Ils deviennent conjointement responsables d'un processus à travers lequel tous grandissent."*³¹

L'évaluation va donc porter d'abord sur le cadre, les objectifs et le processus d'apprentissage proposé par le formateur. Les apprenants seront appelés à répondre à des questions comme :

- ✦ Le contenu de la formation et les thèmes de travail correspondaient-ils à nos attentes et à nos besoins ?
- ✦ L'environnement de travail (local, mobilier, conditions de travail) était-il approprié ?
- ✦ Le temps (durée des séances, durée des pauses) a-t-il été bien géré ?
- ✦ Les relations entre nous et avec le formateur étaient-elles satisfaisantes ? Etions-nous à l'aise dans le groupe, dans notre équipe ?
- ✦ Avons-nous eu la possibilité de nous exprimer et de participer pleinement ?
- ✦ Les méthodes d'apprentissage proposées ont-elles été bien adaptées et efficaces ?

Les réponses à ces questions vont être d'une grande importance pour la progression personnelle et professionnelle du formateur et aussi pour donner aux apprenants l'occasion de *réfléchir sur leur*

³¹ Freire P. *Pédagogie des Opprimés*, François Maspero, 1974.

propre apprentissage. Il s'agit d'une démarche *métacognitive* indispensable pour rendre les apprenants *sujets* de leur propre formation, et entretenir leur motivation.

Mais est-il suffisant de vérifier que la formation a été bien accueillie par les participants et qu'elle leur a fourni des connaissances et des compétences pertinentes ?

Les dirigeants des organisations - entreprises ou associations - qui financent la formation ont des attentes qui vont plus loin. Ils souhaitent que ce qui est appris en formation soit mis en œuvre sur le lieu de travail, et que cette mise en œuvre entraîne pour l'organisation de meilleurs résultats en termes de production, de ventes ou de satisfaction des clients et des usagers.

Le modèle de Donald Kirkpatrick

C'est en réfléchissant à cette différence de vision entre les formateurs et les dirigeants des organisations qu'un spécialiste américain, le Dr Donald Kirkpatrick³², a mis au point un modèle de l'évaluation en quatre étapes qui, depuis les années 70, est devenu la norme en matière d'évaluation de la formation (voir la figure 28, page suivante).

En raison de sa simplicité et de la rigueur de sa construction, ce modèle est souvent jugé incontournable. Il propose en effet, pour que l'évaluation aille au bout de sa logique, une succession de quatre niveaux qui permettent de rendre compte des effets de la formation, sur les participants et, à terme, sur l'organisation commanditaire elle-même.

Niveau 1 - Réaction

Le niveau 1 a pour but d'apprécier la satisfaction des participants à la formation. Il s'agit dans un premier temps de mesurer jusqu'à quel

³² J.D. and W. K. Kirkpatrick, *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*, 2016, ATD Press



FIG. 28. MODÈLE D'ÉVALUATION DE KIRKPATRICK

point les participants trouvent la formation favorable, engageante et pertinente pour le rôle qu'ils ont à tenir dans leur travail.

Trois éléments principaux méritent d'être pris en compte à ce niveau :

- ♦ **La satisfaction des participants** : elle a une corrélation positive avec l'apprentissage. Il ne faut pas se contenter d'évaluer sommairement cette dimension à la fin du programme de formation quand on ne peut plus rien faire pour l'améliorer. Il faut, au contraire procéder à une *évaluation formative* de la satisfaction des participants, au cours même du programme,

pour identifier et éliminer tout obstacle à l'apprentissage quand on peut encore changer les choses.

- ✦ **L'engagement des participants**, c'est-à-dire leur degré d'implication active dans l'expérience d'apprentissage. Il est certain que plus grande est cette implication et plus efficace est l'apprentissage. L'engagement des participants est fonction de l'intérêt des activités d'apprentissage utilisés par le formateur mais aussi du souci avec lequel il les responsabilise et leur permet de participer aux décisions.
- ✦ **La pertinence de l'apprentissage réalisé**, c'est-à-dire dans quelle mesure les participants auront l'occasion d'utiliser, dans leur travail, professionnel ou bénévole, ce qu'ils ont appris pendant la formation. Même la meilleure formation est un gaspillage de ressources si les participants ne sont pas en mesure de l'appliquer dans leur travail quotidien.

Niveau 2 - L'apprentissage

Le niveau 2 se concentre sur les acquisitions des participants au regard des objectifs de la formation : ont-ils enrichi leurs connaissances et acquis de nouvelles compétences ? A ce niveau, il s'agit d'évaluer l'apprentissage réalisé par les participants, c'est-à-dire les compétences, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'ils ont acquis au cours de la formation.

- ✦ **Les savoirs** : ce sont les informations que les participants ont apprises et qui sont caractérisées par l'expression "*Je sais*".
- ✦ **Les savoir-faire** : ce sont les capacités de faire certaines tâches que les participants ont acquises pendant la formation et qui sont caractérisées par l'expression : "*Je peux le faire maintenant*".
- ✦ **Les savoir-être ou attitudes** : C'est la conviction que le participant a acquise de pouvoir mettre en oeuvre au travail tel

ou tel comportement appris pendant la formation. L'attitude est caractérisée par l'expression suivante : *"Je crois que cela vaudra la peine de le faire au travail"*. Des mauvaises performances au travail ne sont pas toujours dues à un manque de savoirs ou de savoir-faire. La cause la plus fréquente des performances médiocres au travail est un manque de motivation.

D'autres composantes de l'apprentissage sont importantes à prendre en compte, en particulier la confiance et l'engagement :

- ✦ **La confiance** : c'est le degré auquel les participants à la formation pensent qu'ils seront capables d'appliquer sur leur lieu de travail ce qu'ils ont appris pendant la formation. La confiance est caractérisée par l'expression suivante : *"Je pense que je peux le faire sur mon lieu de travail"*. Le fait d'aborder la confiance pendant la formation rapproche les participants de la performance souhaitée sur leur lieu de travail. On peut ainsi identifier les obstacles potentiels qui risquent d'apparaître sur le lieu de travail et trouver des solutions pour les éliminer.
- ✦ **L'engagement** : c'est le degré auquel un participant a l'intention d'appliquer au travail les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis pendant la formation. Même si les compétences sont maîtrisées, il faut encore faire un effort quotidien pour les mettre en oeuvre dans le travail.

Niveau 3 - Comportement

L'objectif du niveau 3 est d'évaluer la manière dont les savoirs et compétences acquis sont mis en œuvre de manière effective. A ce niveau, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure les participants appliquent ce qu'ils ont appris pendant la formation lorsqu'ils sont de retour au travail, c'est-à-dire en quoi leur comportement démontre qu'ils transfèrent dans le cadre de leur travail les compétences acquises.

L'attention devra être portée de manière spécifique sur les points clés suivants :

- ✦ **Les comportements critiques** : ils correspondent aux quelques actions spécifiques, qui, si elles sont effectuées de manière constante au travail, auront le plus grand impact sur les résultats souhaités. Les comportements critiques sont ceux qui ont été identifiés comme particulièrement importants pour la réussite de l'organisation.
- ✦ **Les aides à la mise en oeuvre** : ce sont des processus et des systèmes qui renforcent, contrôlent, encouragent et récompensent la performance relative aux comportements critiques au travail. Par exemple : le tutorat, le coaching, la révision du travail, les systèmes de rémunération, de récompense ou de reconnaissance. Ces aides renforcent considérablement la mise en oeuvre des connaissances et des compétences acquises pendant la formation.
- ✦ **L'apprentissage dans le cadre du travail** : on estime que jusqu'à 70% de tout l'apprentissage, contribuant directement à la performance au travail, a lieu dans le cadre du travail. Le terme *d'organisations apprenantes* désigne les organisations qui parviennent à créer une culture selon laquelle les individus sont encouragés et responsabilisés, dans leur lieu de travail, pour développer et maintenir les connaissances et compétences indispensables à l'amélioration de leurs propres performances.

Niveau 4 - Résultat

Enfin le niveau 4, qui est le dernier échelon du modèle de Kirkpatrick, doit apprécier les résultats concrets apportés par la formation. Il s'agit d'évaluer si la formation a entraîné une amélioration notable des résultats obtenus par l'organisation. Cela ne concerne pas les résultats de tel ou tel secteur ou service fonctionnel mais les résultats globaux de l'organisation, c'est-à-dire ceux qui sont liés à sa raison d'être et au succès de sa mission. Par exemple, pour une organisation à but lucratif (entreprise), il s'agit de livrer, de manière rentable, le produit

ou le service sur le marché ; dans une organisation à but non lucratif (administration ou association), il s'agit d'accomplir la mission tout en utilisant de manière responsable les ressources disponibles.

Les organisations doivent définir des **indicateurs clés**, qui, à partir d'observations et de mesures à court terme, vont permettre de vérifier que les comportements critiques créent un impact positif sur les résultats. Citons, par exemple :

- ✦ pour les entreprises, le volume des ventes, le taux de défectuosité, la fidélisation des employés et les scores de satisfaction de la clientèle ;
- ✦ pour les organisations non-lucratives, la courbe des adhésions, le recrutement de cadres, les scores de satisfaction des membres.

Ouvrir sur la suite

Le modèle de Kirkpatrick permet d'ouvrir la vision du formateur et des participants sur la suite de la formation.

En évaluant d'abord la réaction des participants, puis leurs acquisitions, ensuite les comportements des personnes formées dans l'entreprise et, enfin, les résultats engrangés par celle-ci à la suite de la formation, le modèle évalue l'efficacité de la formation à un double niveau :

- ✦ Au-delà de la satisfaction éventuellement éprouvée par les personnes formées, ce modèle permet d'évaluer le bagage, à la fois théorique et pratique, qu'elles en ont tiré. Il permet donc de mesurer le bénéfice apporté par la formation aux participants et comment ceux-ci peuvent le mettre à profit dans leur parcours professionnel.

- ✦ Mais le modèle de Kirkpatrick est aussi un instrument susceptible d'évaluer le gain que l'organisation elle-même peut retirer de la formation. En effet, si les salariés formés mettent en pratique, dans leurs tâches quotidiennes, les compétences et savoir-faire acquis au cours de la formation, un impact devrait être enregistré sur les résultats de l'organisation.

Le modèle de Kirkpatrick permet ainsi d'évaluer de quelle manière, et jusqu'à quel point, la formation a répondu aux attentes spécifiques de l'organisation. En évaluant la façon dont les besoins des salariés comme des entreprises ont été pris en compte par la formation, ce modèle répond en fait à des attentes complémentaires.

Enfin, les quatre niveaux composant le modèle de Kirkpatrick, et notamment les deux derniers, permettent de mieux apprécier ce qu'on appelle, pour l'organisation, *le retour sur les attentes*. En insistant sur certaines actions qui, au sein de l'organisation, prolongent les effets de la formation, il permet aussi d'en accroître l'efficacité.

On trouvera au chapitre 20 des exemples de méthodes et d'outils d'évaluation répondant au modèle de Kirkpatrick.

IV. MÉTHODES ET OUTILS



L'approche la plus efficace pour faciliter l'apprentissage des adultes est fondée sur le dialogue, l'expérience, et la coopération. Pour mettre en oeuvre cette approche, plusieurs types d'outils sont nécessaires.

1. Des **brise-glace et énergiseurs** pour mettre les participants en situation d'apprendre en créant un climat de confiance, de disponibilité et de liberté d'expression.
2. Des **activités d'apprentissage** prenant en compte autant que possible la diversité des styles d'apprentissage.
3. Des **outils d'évaluation** pour mesurer l'apprentissage réalisé et son impact sur le comportement au travail des participants.

18. LES BRISE-GLACE ET ENERGISEURS



FORMATION D'ANIMATEURS DE JEUNES. MEXIQUE

Les méthodes d'apprentissage par le dialogue, l'expérience et la coopération ne peuvent être utilisées que si les apprenants sont dans un état d'esprit propice.

- ✦ Quand des personnes se retrouvent pour la première fois en groupe avec d'autres, qu'elles ne se connaissent pas ou peu, un sentiment de malaise et de gêne flotte dans l'air. Les apprenants ne savent pas très bien ce qui les attend. Ils sont insécurisés, mal à l'aise, raides et tendus, comme congelés. Il est alors difficile d'entrer en dialogue, de coopérer et d'apprendre ensemble par l'expérience...

C'est le moment d'avoir recours à un "brise-glace" !

- ✦ Après le repas du midi, quand tous les participants sont en train de digérer, voire de s'endormir sur leur chaise, l'énergie du groupe s'effondre...

C'est le moment d'avoir recours à un "énergiseur" !

D'une façon générale, les jeux de brise-glace et les énergiseurs ont pour objectifs :

- ✦ D'encourager l'interaction ;
- ✦ D'échauffer le groupe ;
- ✦ De développer les compétences en matière de communication ;
- ✦ D'encourager les participants à travailler en coopération ;
- ✦ De provoquer le rire et la bonne humeur.

Qu'est-ce qu'un "brise-glace" ?

Pour apprendre bien, il faut être à l'aise et détendu. Les brise-glace ou démarreurs permettent aux membres d'un nouveau groupe de mieux se connaître, ils aident à créer une atmosphère agréable, à unir les participants, à réduire l'inhibition et à faciliter l'expression et les interactions.

Qu'est-ce qu'un "énergiseur" ?

Pour apprendre bien, il faut être en mesure de mobiliser toute son énergie. Les "énergiseurs" sont des exercices courts utilisés par les formateurs, les animateurs, mais aussi les scouts et bien d'autres, pour – littéralement – remettre de l'énergie dans un groupe. En principe, ils font appel à la créativité et au corps de manière ludique. Les énergiseurs peuvent être utilisés pour renouveler l'énergie ou

l'enthousiasme du groupe, susciter un esprit d'équipe au sein du groupe ou encourager le groupe à réfléchir à un sujet précis.

Conseils d'utilisation

Le formateur doit avoir en réserve un grand nombre de brise-glace et d'énergisateurs. Nous vous en offrons des exemples dans les pages qui suivent. N'hésitez pas à les utiliser lorsque vous sentez qu'il faut "briser la glace", "réduire la tension", "réveiller les endormis", "insuffler une nouvelle énergie ». Vous avez besoin d'avoir face à vous des esprits pleins d'énergie, éveillés, avides de faire de nouvelles expériences et d'apprendre.

Surtout, profitez de ces moments pour insuffler des sourires et des rires dans le groupe. C'est une expérience positive !

- ♦ Expliquez toujours pourquoi vous proposez un brise-glace ou un énergisateur.
- ♦ Donnez des consignes claires et simples. Plus elles sont courtes, mieux c'est. Parfois, il est nécessaire de faire une démonstration de l'exercice avant de commencer.
- ♦ Invitez à participer, n'imposez pas la participation. Il faut que chacun se sente libre de participer ou pas.
- ♦ Sélectionnez des jeux auxquels tout le monde peut participer. En effet, certains jeux peuvent exclure les personnes qui ont un handicap, une difficulté à marcher ou à entendre, par exemple. Des personnes avec un niveau scolaire modeste risquent aussi d'être marginalisées par certains jeux.
- ♦ Veillez à la sécurité des membres du groupe, en particulier pour les jeux qui les amènent à courir.
- ♦ Veillez à ce qu'il y ait assez d'espace pour le jeu et que le sol soit dégagé.

Bonjour !

Présentation

Cet exercice, demande aux participants de créer un "Bonjour" spécial que tous les autres participants doivent répéter. C'est un brise-glace, il est plus efficace quand on l'utilise au début d'une séquence de formation.

Utilisation

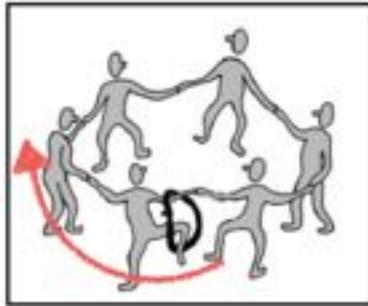
- ✦ Durée : 5 minutes
- ✦ Groupe : 10 à 30 personnes
- ✦ Espace requis : une pièce avec des chaises rangées en cercle
- ✦ Matériel : Aucun

Déroulement

1. Le formateur demande aux participants de s'asseoir sur des chaises en formant un grand cercle.
2. Quand les participants sont assis, le formateur explique que cet exercice va les aider à commencer la séance de manière plaisante et drôle.
3. Puis il explique comment faire l'exercice :
 - *Chaque participant à son tour va se lever, faire deux pas en avant vers le centre du cercle et crier "Bonjour !" en utilisant des mouvements des bras, des jambes, du corps et des expressions faciales particuliers, les plus loufoques possibles, afin de souhaiter le bonjour aux membres du groupe de façon tout à fait spéciale.*

- *Après chaque bonjour, tous les membres du groupe doivent se lever, faire deux pas en avant vers le centre du cercle et dire bonjour en retour en répétant les gestes et les expressions faciales du premier joueur.*
- *Le formateur exprime le premier un "Bonjour !" spécial, qui est répété par l'ensemble du groupe.*
- *La personne assise à la droite du formateur exprime alors son propre "Bonjour !" spécial, qui est répété par l'ensemble du groupe, puis la personne à la droite du premier participant exprime son "Bonjour !" spécial à son tour et l'on continue ainsi jusqu'au dernier joueur.*

Passer le cercle



Présentation

Dans cet exercice, les participants sont invités à faire passer un cercle de corde d'un joueur à un autre sans se lâcher les mains (voir l'illustration). Cet exercice est à la fois un brise-glace et un énergiseur. On peut l'utiliser à n'importe quel moment.

Utilisation

- ✦ Durée : 5 à 10 minutes.
- ✦ Groupe : 8 à 12 personnes.
- ✦ Espace requis : une aire dégagée sans table ni chaise.
- ✦ Matériel : un cercle de ficelle d'environ 80 cm de diamètre.

Déroulement

1. Le formateur demande aux participants de se mettre debout et de former un cercle en se tenant les mains.
2. Le formateur place le cercle de ficelle de manière à ce que deux joueurs passent leur bras au travers (voir l'illustration).

3. Le formateur explique que le but du jeu est de faire circuler le cercle de ficelle autour du cercle des participants, dans le sens des aiguilles d'une montre, de façon à ce qu'il revienne à son point de départ le plus vite possible.
 - Les joueurs n'ont pas le droit de se lâcher les mains.
 - Les joueurs n'ont pas le droit de changer de place pendant que le cercle de ficelle circule.
 - On peut organiser une compétition entre deux équipes.

La course aux chenilles

Présentation

Dans cet exercice, les participants sont invités à former des chenilles humaines pour concourir dans une course de vitesse. Cet exercice réveille, insuffle de l'énergie et brise la glace. On peut l'utiliser à n'importe quel moment de la formation.

Utilisation

- ✦ Durée : 5 à 10 minutes.
- ✦ Groupe : 10 à 20 personnes.
- ✦ Espace requis : une aire dégagée sans table ni chaise.
- ✦ Matériel : deux chaises.

Déroulement

1. Le formateur demande aux participants de former deux équipes, chacune composée d'un nombre égal de joueurs.
2. Le formateur explique que les deux équipes vont concourir dans une course de vitesse. Il demande aux joueurs de reculer derrière une ligne de départ imaginaire et place une chaise en face de chaque équipe, à environ 10 mètres de distance.
3. Le formateur explique que chaque équipe doit former une chenille humaine. Un premier joueur se tient debout, un autre joueur se baisse pour entourer de ses bras la taille du second et ainsi de suite.

4. Le formateur explique que le but du jeu est, pour chaque chenille humaine, de traverser la pièce, de tourner autour de la chaise et de revenir à son point de départ le plus vite possible, sans perdre aucun de ses membres. Si un joueur se décroche, la chenille doit revenir à son point de départ et recommencer la course.
5. Quand tout le monde est prêt, le formateur donne le signal du départ et la course commence.

La chenille humaine qui est la première à terminer la course, sans perdre aucun de ses membres, a gagné.

La patate chaude

Présentation

Dans cet exercice, les participants doivent se passer les uns aux autres la "*patate chaude*" le plus vite possible. On peut utiliser cet exercice comme brise-glace ou énergiseur à n'importe quel moment de la formation

Utilisation

- ✦ Durée : 5 à 10 minutes
- ✦ Groupe : 10 à 30 personnes
- ✦ Espace requis : une pièce avec des chaises rangées en cercle
- ✦ Matériel : une balle ou un ballon (on peut fabriquer une balle avec une boule de papier maintenu par une bande adhésive)

Déroulement

1. Le formateur demande aux participants de s'asseoir sur des chaises en formant un cercle.
2. Le formateur montre alors la balle et informe le groupe qu'il s'agit d'une *patate chaude*. Il explique le jeu :
 - Les joueurs doivent fermer les yeux
 - Un joueur reçoit la "*patate chaude*", il doit crier le mot "*Chaud !*" et passer la patate à son voisin de droite. Le voisin crie le mot "*Chaud !*" et passe à son tour la patate à son voisin de droite.

- La patate continue à tourner ainsi jusqu'à ce que le formateur crie "*Patate !*". Le joueur, qui a en mains la patate à ce moment, a perdu. Il doit ouvrir les yeux et quitter le jeu avec sa chaise.
 - On resserre le cercle de chaises et le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un seul participant : le vainqueur.
3. Le formateur invite les participants à fermer les yeux, puis il donne la patate à un joueur et le jeu commence.

Marionnettes

Présentation

Cet exercice demande aux participants de relaxer leur corps de manière à imiter les actions de marionnettes à fil. On peut l'utiliser comme brise-glace à n'importe quel moment de la formation.

Utilisation

- ✦ Durée : 5 à 10 minutes.
- ✦ Groupe : 10 à 30 personnes.
- ✦ Espace requis : un espace dégagé sans table ni chaise.
- ✦ Matériel : aucun.

Déroulement

1. Le formateur informe les participants qu'ils vont participer à un exercice dont le but est de détendre et de relaxer leur corps.
2. Le formateur invite les participants à se tenir debout, à une distance suffisante les uns des autres pour pouvoir bouger librement. Ils doivent alors imaginer qu'ils sont des marionnettes à fil (expliquer au besoin aux participants que les marionnettes à fil sont des petites poupées articulées qui peuvent être mises en mouvement par un animateur dont les doigts sont reliés par des fils aux jambes et aux bras des marionnettes).
3. Le formateur fait une démonstration pour montrer comment les marionnettes à fil sont animées (leurs membres doivent bouger de manière très détendue comme s'ils étaient attachés à un fil). Toutes leurs articulations doivent être détendues.

4. Puis le formateur invite les joueurs à réaliser une action comme s'ils étaient des marionnettes mues par des fils tenus par un animateur :
- Serrer la main d'une personne imaginaire
 - Faire un pas de danse
 - Changer une ampoule
 - Se promener dans la rue
 - Sauter en l'air

Sans rire ni sourire

Présentation

Cet exercice demande aux participants d'essayer de faire rire ou sourire une autre personne sans parler. Ce brise-glace est efficace à n'importe quel moment de la formation.

Utilisation

- ✦ Durée : 10 à 15 minutes.
- ✦ Groupe : 10 à 30 personnes.
- ✦ Espace requis : un espace dégagé sans table ni chaise.
- ✦ Matériel : aucun.

Déroulement

1. Le formateur informe les participants qu'ils vont réaliser un exercice dont le but est de se détendre, de s'amuser et de se réveiller.
2. Le formateur invite les participants à former deux équipes avec un nombre égal de joueurs dans chaque équipe.
3. Le formateur invite les participants à se tenir debout en ligne de telle façon que chaque joueur d'une équipe soit en face d'un joueur de l'autre équipe.
4. On joue à pile ou face pour déterminer quelle équipe va commencer.
5. Le formateur explique alors les règles du jeu :

- Les membres des deux équipes, qui se font face, sont des opposants. A tour de rôle, chaque opposant doit s'efforcer de faire rire ou sourire son adversaire en faisant des grimaces ou des gestes mais sans parler.
- La personne qui sourit ou rit doit quitter le jeu.
- Si, après deux minutes, aucun des opposants n'a souri ou ri, on passe à deux autres joueurs.
- Le formateur doit observer de près les joueurs pour détecter tout rire ou sourire.
- Après 10 minutes, l'équipe qui a le plus grand nombre de joueurs est déclarée gagnante.

La basse-cour

Présentation

Dans cet exercice, les participants sont invités à utiliser un cri d'animal pour déguiser leur identité. Comme les participants doivent bien se connaître les uns les autres et savoir leurs noms pour que l'exercice fonctionne, il est préférable de ne pas l'utiliser au début de la formation.

Utilisation

- ✦ Durée : 10 à 15 minutes.
- ✦ Groupe : 10 à 20 personnes.
- ✦ Espace requis : une aire dégagée sans table ni chaise.
- ✦ Matériel : un foulard pour bander les yeux.

Déroulement

1. Le formateur demande aux participants de se lever et de former un grand cercle.
2. Il explique que le jeu leur demande de déguiser leur identité en imitant le cri d'un animal.
3. Il sollicite un volontaire pour jouer le rôle du fermier et lui demande de se tenir au milieu du cercle. Il lui bande les yeux avec le foulard et le fait tourner sur lui-même pour le désorienter.
4. Le fermier doit alors appeler le nom d'un animal qu'on trouve généralement dans une basse-cour (poule, coq, chèvre, vache, chien, cheval, canard, etc.). Le participant le plus proche du

fermier doit alors imiter le cri de cet animal. Par exemple, si le fermier a appelé "la vache", le participant doit crier "Meuh !

5. La tâche du fermier est alors de deviner l'identité du participant qui a poussé le cri de l'animal et de dire son nom. Il peut demander au participant de répéter deux fois le cri de l'animal.
 - Si le fermier ne trouve pas l'identité du participant, le formateur le fait tourner à nouveau sur lui-même et il doit appeler un nouvel animal pour qu'un autre participant imite son cri. Le fermier doit alors trouver l'identité du participant.
 - On continue ainsi l'exercice jusqu'à ce que le fermier arrive à trouver l'identité d'un participant. Alors ce participant prend la place du fermier, et le jeu se poursuit.

19. LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

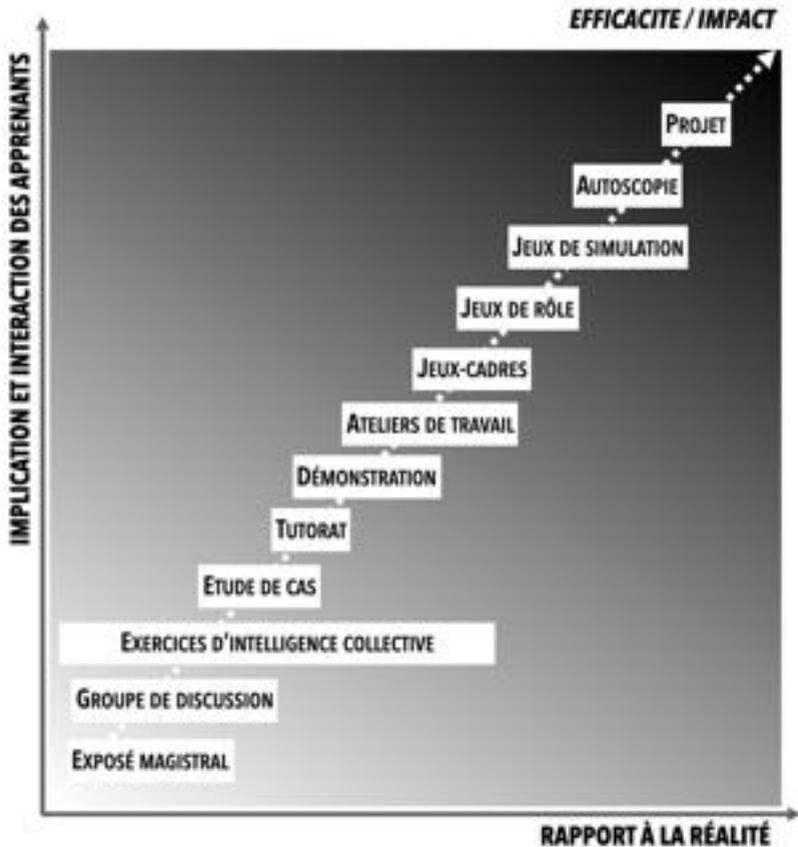


FIG. 29. DIFFÉRENTES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

On peut classer les différentes activités d'apprentissage en fonction de deux critères clés. D'une part **la proximité de l'expérience d'apprentissage proposée avec les situations réelles** rencontrées par l'apprenant dans la fonction à laquelle on veut le former : plus l'expérience d'apprentissage est proche des

conditions réelles, meilleur sera l'apprentissage. D'autre part le **degré d'implication et de participation des apprenants** : plus les apprenants sont amenés à s'engager activement dans l'expérience proposée, plus elle est efficace, car elle met en jeu non seulement des aspects cognitifs mais aussi des aspects affectifs et psychomoteurs.

On peut voir sur la figure 29 comment les principales activités d'apprentissage s'inscrivent sur une courbe "implication/réalité/efficacité". Chacune des activités citées dans le schéma est expliquée en détails dans les chapitres suivants.

Inventer ou trouver des activités d'apprentissage

A partir des deux critères indiqués plus haut : la simulation de la réalité et l'implication des participants, les formateurs créatifs peuvent inventer de nombreuses variantes aux 12 types principaux d'activités d'apprentissage indiqués ici. Il existe aussi de nombreux livres et sites Internet proposant des jeux de formation que l'on peut insérer dans un module en tenant compte de l'objectif recherché.

i. L'EXPOSÉ



FORMATION À L'ENTREPRENEURIAT. TCHAD

Définition

Selon Perreti (2006) L'exposé magistral est une *"relation linéaire et directe entre un émetteur, détenteur du savoir et un récepteur qui mémorise successivement les messages."*

Utilité et limites

Comme la figure 29 le montre, l'exposé n'aborde la réalité que de manière très théorique et laisse les apprenants très passifs. Son efficacité en termes d'apprentissage est donc médiocre.

L'exposé magistral est la méthode préférée de l'approche transmissive. Elle repose sur l'idée que l'on peut transmettre directement la connaissance d'un émetteur - l'enseignant - à un récepteur - l'apprenant.

Or, comme nous l'avons vu, la recherche a montré que les choses ne sont pas si simples : on peut transmettre des informations, mais pour qu'elles deviennent des connaissances, elles doivent non seulement être mémorisées mais aussi reconstruites, c'est-à-dire expérimentées, réinterprétées, mises en relation avec les connaissances antérieures de l'apprenant et réorganisées dans de nouveaux circuits neuronaux. Pour produire cela, il faut passer nécessairement par l'expérience.

Néanmoins, l'exposé peut-être utilisé dans un certain nombre de cas :

- ♦ Quand il s'agit de communiquer des informations ou des directives à un grand nombre de personnes.
- ♦ Lorsqu'il y a beaucoup d'informations à donner et peu de temps pour le faire.
- ♦ Lorsqu'il faut introduire de nouveaux concepts, des nouveaux contenus ou mettre l'accent sur des notions moins bien comprises par le groupe.
- ♦ Dans la conclusion d'une séquence de formation, lorsque l'on veut résumer et présenter sous une forme plus facile à mémoriser les connaissances que les apprenants viennent d'acquérir.

Un formateur ne donne pas de cours magistral, mais il peut faire un exposé oral pour présenter, par exemple, les objectifs et le déroulé d'un module de formation. En pratique, il est préférable de limiter son emploi à l'introduction et à la conclusion s'une séquence de formation, en effet il faut se méfier de *l'illusion transmissive* : ce n'est

pas parce qu'on transmet un message que les apprenants le captent et le mémorisent correctement. Les exposés trop longs sont confus et ennuyeux. Vos exposés doivent être courts et directs. Le but est de susciter l'intérêt et d'être compris par tous.

Préparation

Définir les objectifs

Avant de préparer votre exposé, définissez vos objectifs :

- ✦ S'agit-il de divertir, d'informer, de motiver, d'amener à prendre une décision ?
- ✦ Comment capter l'attention ?
- ✦ Comment donner envie d'écouter, de mieux se concentrer pour comprendre ?
- ✦ Comment faire réagir et participer ?
- ✦ Quel ton employer ?

Faire un plan

Quel est mon fil conducteur et quelles sont les trois idées principales à développer, qu'est-ce que les participants doivent-ils retenir ou appliquer ?

- ✦ Ecrire le plan sur un tableau : introduction, développement et conclusion.
- ✦ Veiller à l'enchaînement des idées développées dans le plan.
- ✦ Une introduction attrayante donne envie d'écouter et de concentrer son attention, par exemple par le récit d'une histoire, d'un événement pour éveiller la curiosité.

- ✦ Minuter les différentes parties pour respecter le temps alloué.
- ✦ Prévoir à l'avance les points sur lesquels on peut faire l'impasse si l'on manque de temps.

S'adapter à l'auditoire

- ✦ Nombre de personnes.
- ✦ Niveau de connaissance du sujet.
- ✦ Profil culturel.
- ✦ Réticences ou préjugés.

Rédiger l'exposé

- ✦ Rédiger dans un langage oral et non destiné à être lu.
- ✦ Taper le texte en gros caractères (recto uniquement) afin de pouvoir le lire de loin si besoin.
- ✦ Surligner en différentes couleurs les points essentiels, les éléments à montrer sur tableau, rétro, vidéo...
- ✦ Répéter le texte à voix haute plusieurs fois pour le mémoriser et obtenir un ton naturel et adapté.

Mise en oeuvre

L'attitude

- ✦ Montrer de l'enthousiasme et du dynamisme. L'état émotionnel positif de l'orateur (détente et plaisir) crée un climat favorable à l'écoute.

- ✦ Veiller à son expression non-verbale (posture, attitude, gestes) pour rendre l'auditoire attentif et faciliter sa compréhension. Éviter les tics et les gestes parasites.
- ✦ Respecter le droit à la parole, accepter les interruptions et les questions.
- ✦ Reformuler la question d'un auditeur avant d'y répondre pour être certain d'avoir compris ("*Si j'ai bien compris, votre question est de savoir si...* ")
- ✦ En cas de difficulté, éviter d'interpréter les comportements. S'en tenir aux faits.

Le langage

- ✦ Adopter un langage simple et concret : des mots compréhensibles pour le public, adaptés à sa connaissance du sujet.
- ✦ Donner une seule information à la fois.
- ✦ S'entendre sur le sens des mots pour éviter les interprétations. Ecrire au tableau les termes techniques et les expliquer.
- ✦ Veiller à l'intensité de la voix pour être audible sans fatiguer l'auditoire. S'efforcer de bien articuler et de garder un débit normal.
- ✦ Rester concis : la concision permet aux auditeurs de garder une vue d'ensemble.
- ✦ Faire des phrases courtes et parler lentement.

Les supports

- ✦ Préparer des supports visuels et des exemples pour illustrer ses propos.
- ✦ Garder des notes repères sous les yeux.

Le déroulement

- ✦ Commencer par une anecdote ou une histoire drôle pour capter l'attention.
- ✦ Faire des synthèses partielles après chaque partie développée ou intervention du public afin de recentrer l'attention de tous.
- ✦ Prévoir un temps de questions pour clarifier la compréhension du message.
- ✦ Soigner la conclusion pour finir en beauté : c'est le point d'arrivée du raisonnement, le résumé des points traités et l'ouverture d'une nouvelle séquence.

ii. DISCUSSION DE GROUPE



FORMATION D'ANIMATEURS DE DÉVELOPPEMENT. MADAGASCAR

Définition

La discussion de groupe permet d'organiser un échange d'informations entre les apprenants pour qu'ils discutent de cas problématiques ou partagent des résultats. Généralement, dans une discussion de groupe, l'implication des participants est assez élevée, mais la distance par rapport aux conditions réelles est assez grande. L'efficacité de la discussion de groupe, en termes d'apprentissage, reste donc médiocre. Comme elle place les participants en situation de coopération dans un groupe restreint, elle constitue néanmoins l'élément de base de la formation active et coopérative des adultes.

Utilité et limites

La discussion de groupe est une technique utilisée en formation chaque fois qu'on a besoin, pour progresser, d'un *échange mutuel* d'idées et d'opinions entre participants. La discussion facilite la *cohésion* du groupe et appelle à une *participation active de chacun*. Elle oblige à prendre en compte les points de vue des autres.

La discussion de groupe constitue en quelque sorte la formule de base des activités d'apprentissage d'adultes puisqu'elle permet à un groupe de coopérer pour atteindre un but commun. Il faut cependant être conscient de ses limites : il s'agit simplement d'un échange d'idées et d'opinions. Il faut éviter de l'utiliser à tout propos et surtout la compléter par des temps d'expérimentation.

Nombre de participants et disposition

Pour permettre à tous de s'exprimer et rendre les interactions les plus riches possibles, le nombre des participants, dans chaque groupe, doit être compris entre 5 et 8. Si le nombre des participants est trop réduit (moins de 5), les échanges au sein du groupe risquent d'être limités et pauvres. En revanche, si le nombre des participants est supérieur à 8, chaque membre aura du mal à prendre la parole et à s'exprimer pleinement. Par ailleurs, plus le nombre de membres est élevé, plus il est difficile à chacun d'avoir une perception claire de tous les autres.

Chaque groupe doit disposer d'un cadre de travail permettant un travail efficace :

- ✦ Des sièges confortables ;
- ✦ Une table pour pouvoir prendre des notes ;
- ✦ Un lieu abrité du bruit, du soleil, du vent et du froid et suffisamment éclairé .

La disposition spatiale doit permettre d'organiser et d'entretenir un *réseau d'échanges équilibrés*.



FIG. 30. "CONFÉRENCE MAGISTRALE"

- ✦ La disposition avec un animateur face au groupe (figure 30) correspond à une relation pyramidale de type "salle de classe" ou "conférence magistrale". L'animateur domine le groupe, il a un statut différent ("*J'ai la connaissance et le pouvoir*"). Les participants ne peuvent pas se voir, l'égalité de prise de parole entre tous les membres du groupe est impossible.

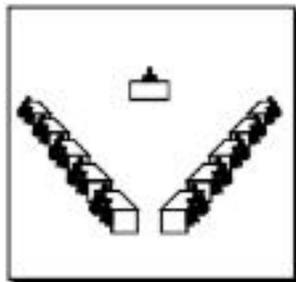


FIG. 31. "RÉUNION CONTRÔLÉE"

- ✦ La disposition en V (figure 31), parfois pratiquée, est meilleure car tous les participants se voient. Mais l'animateur est encore situé à l'écart, en position de contrôle ("*Coopérons sous mon*

leadership”). L'impression donnée est celle d'une "réunion contrôlée".

- ✦ Une disposition en cercle (figure 32) est la seule qui permet à chaque membre du groupe de voir tous les autres et d'avoir le sentiment que tous ont un statut égal et un droit égal à la prise de parole. L'animateur facilite la discussion, il ne la contrôle pas ("*Nous sommes tous égaux*").



FIG. 32. "DISCUSSION LIBRE"

Préparation

Le formateur doit :

1. **Délimiter le sujet avec soin** et l'écrire au tableau pour être en mesure de l'exposer clairement : de quoi s'agit-il ? De quoi va-t-on discuter ?
2. **Définir l'objectif** : qu'attendons-nous de la discussion ? Quel doit être le résultat ?
3. **Constituer les groupes de discussion** avec entre 5 et 8 membres par groupe.
4. **Prévoir le matériel nécessaire**, en particulier un tableau de conférence, des feuilles de papier et des marqueurs.

Chaque groupe de discussion doit être équipé d'un tableau sur lequel on peut écrire au vu de tous (tableau noir, tableau blanc ou tableau de conférence) et de marqueurs adaptés au support. Le tableau de conférence à feuilles mobiles présente l'avantage que l'on peut conserver les feuilles : *c'est la mémoire du groupe*. On notera sur le tableau le sujet de la discussion, le plan de travail, ainsi que les apports des participants et les conclusions intermédiaires et finale de la discussion. Ainsi chaque participant pourra suivre l'organisation de la discussion, sa progression et son aboutissement.

Mise en oeuvre

Pour être efficace, la mise en oeuvre doit s'appuyer sur deux éléments clés : une distribution de rôles dans chaque groupe et un plan de discussion.

Distribution de rôles

Pour qu'une discussion de groupe soit productive, il est nécessaire que ses participants partagent des rôles qui permettent une co-responsabilité dans la direction. Voir à ce sujet le concept de *leadership partagé*. Certains rôles sont focalisés sur l'accomplissement de la tâche, d'autres rôles sont focalisés sur la construction et la maintenance du groupe. En présentant les choses un peu différemment, on peut dire que dans une discussion de groupe, il y a toujours trois fonctions principales à remplir :

- **Une fonction d'organisation** : aménager l'environnement de travail, rappeler les objectifs de la discussion, choisir la méthode de travail, répartir les rôles, etc..
- **Une fonction de production** : analyser le problème à traiter, maintenir la discussion sur le sujet, faire le point sur le

déroulement du travail, tirer les conclusions intermédiaires, faire aboutir la discussion, etc..

- **Une fonction de régulation** : faciliter les échanges, maintenir un climat de groupe positif, éclaircir les malentendus sur le problème à résoudre, repérer les difficultés de relation entre les participants et faciliter leur résolution, etc..

Pour assurer ces différentes fonctions, plusieurs rôles sont nécessaires :

- **Le coordinateur / la coordinatrice** : assure la fonction d'organisation et la fonction de régulation ;
- **Le ou la secrétaire** : il ou elle aide le coordinateur / la coordinatrice dans la fonction d'organisation en assurant la prise de notes au tableau et en gérant la mémoire du groupe ;
- **Les participants** : ils exercent la fonction de production.

Plan de discussion

Pour éviter aux groupes de divaguer dans des discussions sans objet, il est important de leur fournir un plan de discussion cohérent avec les objectifs retenus. On peut distinguer quatre plans types de discussion :

- ★ **Faits-réactions** : le plan est affiché au tableau de conférence comme indiqué sur la figure 33 . Ce plan est le plus commun. On l'adopte quand l'objectif de la discussion est de partager et d'analyser des informations. Dans un premier temps, les participants sont invités à mettre en commun des informations sur un sujet donné, puis dans un second temps, à les analyser en partageant comment ils interprètent ces différents faits. La distinction, entre d'une part les faits et d'autre part l'analyse des faits, permet d'éviter de bloquer la discussion sur un nombre limité de faits et facilite une plus grande objectivité.

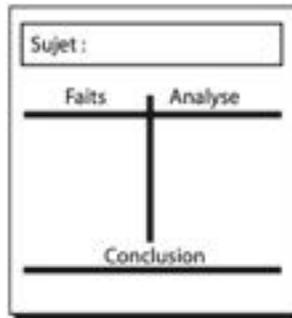


FIG. 33. FAITS-REACTIONS

- ♦ **Pour et contre** : le plan est affiché au tableau de conférence comme indiqué sur la figure 34. On adopte ce plan quand l'objectif est d'obtenir la libre adhésion à une action donnée. La discussion permet d'échanger des arguments en faveur d'une opinion ou d'une solution et des arguments opposés. Par exemple : *"Nous avons tel problème, une solution possible est de..., je vous propose d'examiner les avantages et les inconvénients de cette solution et d'en tirer le bilan. S'il est favorable, nous accepterons cette solution ; s'il est défavorable, nous la rejeterons"*. Une variante consiste à ajouter une

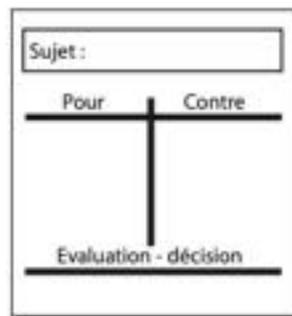


FIG. 34. POUR ET CONTRE

troisième colonne "Améliorations" pour augmenter les avantages et diminuer les inconvénients

- ✦ **Effets et causes** : le plan est affiché au tableau de conférence comme indiqué sur la figure 35. On adopte ce plan quand l'objectif est d'étudier un problème sans solution connue. C'est la méthode de recherche de panne utilisée par les mécaniciens. *"Nous rencontrons telle difficulté, essayons de découvrir ce qui ne va pas (effets constatés) ; puis nous rechercherons quelle est la cause de chaque effet constaté : pourquoi cela ne va pas (à cause de quoi, à cause de qui) ; enfin nous rechercherons quelles solutions apparaissent possibles pour réduire ces causes"*.

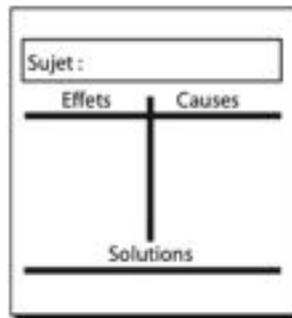


FIG. 35. EFFETS ET CAUSES

- ✦ **Etude des divergences** : le plan est affiché au tableau de conférence comme indiqué sur la figure 36. On adopte ce plan quand l'objectif est de concilier des opinions divergentes : *"Nous rencontrons tel problème, mettons en commun les informations et les opinions que nous avons à ce sujet. Puis, nous essaierons d'identifier les divergences qui existent entre nous et nous demanderons pourquoi ces divergences existent"*. En cas de fortes divergences dans un groupe, il n'est pas conseillé

d'utiliser le plan "pour et contre" car il a pour effet d'accroître encore les divergences et la polarisation du groupe. Il est préférable d'utiliser le plan "étude des divergences" parce qu'il favorise la prise de recul et la compréhension réciproque.

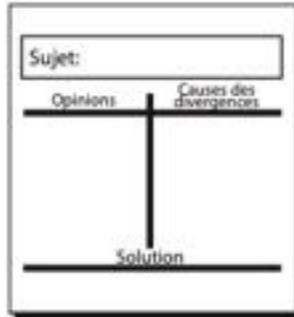


FIG. 36. ETUDE DES DIVERGENCES

La méthode des plans de discussion facilite l'émergence d'une *conscience exécutive* du groupe ou de l'équipe comme nous l'expliquons au chapitre 2 : la *conscience exécutive* guide l'apprentissage de l'équipe et la rend capable d'agir et d'apprendre avec efficacité.

iii. LES OUTILS D'INTELLIGENCE COLLECTIVE



FORMATION DE RESPONSABLES ASSOCIATIFS. FINLANDE

Définition

On appelle *intelligence collective* **l'articulation entre l'intelligence individuelle et la coopération** :

*"L'intelligence collective naît de l'interaction entre les individus. Une interaction qui fait que l'intelligence collective est supérieure à la simple juxtaposition des intelligences individuelles."*³³

³³ Jean-Christophe MESSINA, Cyril de SOUSA CARDOSO, *121 outils pour développer le collaboratif. Animer l'intelligence collective dans vos réunions, ateliers et séminaires*. Editions Eyrolles, 2019

On peut favoriser l'intelligence collective et l'utiliser en favorisant les interactions, en rendant le processus d'apprentissage actif et coopératif. La plupart des activités d'apprentissage coopératives mettent en jeu l'intelligence collective.

L'intelligence collective peut être mobilisée pour :

- ◆ Résoudre des problèmes organisationnels, managériaux ou techniques ;
- ◆ Analyser des systèmes complexes qui dépassent les capacités d'un seul individu ;
- ◆ Explorer des idées nouvelles ou des projets innovants ;
- ◆ Et aussi acquérir ensemble, partager et diffuser de nouvelles connaissances et compétences.

Dans le cadre de la formation des adultes, on peut donc utiliser certains jeux ou exercices spécifiquement orientés vers le déclenchement d'un processus d'intelligence collective. On trouvera dans les pages suivantes quelques exemples tirés du livre de Jean Christophe Messina et Cyril de Sousa Cardoso³⁴. L'avantage de ces exercices est qu'ils peuvent être réalisés dans un laps de temps relativement court et ne nécessitent qu'un équipement sommaire : tableau de conférence et post-it. Ils permettent, entre autres, d'améliorer l'efficacité des discussions de groupe.

³⁴ Déjà cité

Le diagramme des affinités

Objectif

Explorer une problématique ou un système complexe.

Matériel nécessaire

- ✦ Une grande feuille de tableau de conférence ;
- ✦ des post-it ;
- ✦ un feutre par participant.

Nombre de participants

- ✦ 4 à 20

Temps

- ✦ 30 à 60 mn suivant la taille du groupe.

Déroulement

1. Présenter aux participants la problématique à analyser (5 mn).
2. Inviter les participants à noter, de manière individuelle et en silence, toutes les idées qui leur viennent à propos de cette problématique sur des post-it, en respectant la règle *“une seule idée par post-it”*. Donner aux participants 5 minutes pour cette partie de réflexion individuelle.
3. Inviter les participants à venir poser, chacun leur tour, leurs post-it sur un tableau de conférence, en les expliquant en moins de deux minutes. Ils doivent coller leurs post-it à côté des post-it précédents en les associant par affinité/ressemblance dans le but

de faire émerger une structure des différentes idées. Les participants sont autorisés à déplacer les post-it précédents pour mieux structurer la page. (2 min par participant)

4. Donner des titres à chaque ensemble de la structure, à l'aide de post-it d'une nouvelle couleur et tirer la conclusion (10 mn)

Analyse

Cet exercice permet d'articuler expression individuelle et collective. Il est très efficace pour faciliter l'analyse d'une problématique ou d'un système en permettant d'identifier les idées principales tout en structurant et visualisant l'ensemble des champs à explorer. C'est une des techniques de base de l'animation de l'intelligence collective.

Mon pire cauchemar

Objectif

Imaginer comment améliorer un produit, un service, un processus ou une organisation.

Matériel nécessaire

- ✦ Feuilles de tableau de conférence ;
- ✦ Post-it ;
- ✦ feutres

Nombre de participants

- ✦ 4 à 20

Temps

- ✦ 15 à 45 mn.

Déroulement

1. Présenter un produit, un service, un processus ou une organisation que l'on veut améliorer. Expliquer que l'exercice vise son amélioration en prenant le contre-pied de l'approche positive. Inviter donc les participants à imaginer et décrire le pire (cauchemar) qui puisse leur arriver concernant l'utilisation ou le fonctionnement du produit, du service, du processus ou de l'organisation à l'aide de post-it à placer sur un tableau de conférence. La règle à respecter étant : un cauchemar par post-it.

2. Reprendre chaque cauchemar identifié et inviter les participants à trouver des réponses aux questions suivantes :
 - Comment éviter ce cauchemar ?
 - Sur quoi s'appuyer pour l'empêcher ?
 - Comment atténuer son impact ?
 - Quelles actions mettre en œuvre ?

Analyse

Cet exercice reprend le principe d'une méthode de créativité dénommée ***l'analyse défautologique***, qui consiste à adopter un point de vue critique sur le fonctionnement d'un service, ou sur l'usage d'un produit : on part du principe que le produit, ou le service, ne peut pas être utilisé ou fonctionner correctement et on recherche toutes les raisons qui peuvent l'expliquer. Le fait de prendre le contre-pied d'une approche positive renforce la créativité et l'intelligence collective.

Le brainstorming³⁵

Objectif

Libérer la créativité du groupe pour permettre l'émergence du plus grand nombre possibles d'idées à propos d'un sujet donné.

Matériel nécessaire

- ✦ Feuilles de tableau de conférence ;
- ✦ Post-it ;
- ✦ feutres

Nombre de participants

- ✦ Sous-groupes de 4 à 7 personnes

Temps

- ✦ 30 à 45 mn.

Déroulement

1. **Introduction** (5 mn) : Définir le sujet et expliquer aux participants que l'exercice vise à produire le plus grand nombre d'idées possibles sur ce sujet. Pour cela il faudra respecter une règle précise avec différentes phases.
2. **Phase divergente** (15 à 25 mn) : expliquer que les participants doivent se contraindre à exprimer le plus possible d'idées

³⁵ En anglais "tempête de cerveau". En français on utilise souvent l'expression "tempête sous un crâne" ou "remue-méninges".

différentes sur le sujet sans s'autocensurer ni critiquer les idées des autres.

- Toutes les idées sont admises et notées au tableau, les idées sérieuses, les idées absurdes, drôles, amusantes ou provocantes.
- Toute critique est interdite mais on a le droit de compléter positivement les idées des autres : les "Non" et les "Oui, mais..." sont interdits mais les "Oui" et les "Oui et..." sont autorisés.

3. **Phase convergente** (15 à 20 mn) : maintenant, il faut faire converger les idées, c'est-à-dire les reprendre une par une et sélectionner celles qui sont les plus pertinentes.

Analyse

La distinction entre les deux phases permet d'améliorer la créativité et l'intelligence collective. En effet, si l'on se contente d'inviter les participants à exprimer des idées, certains vont rapidement critiquer les idées des autres si bien que le groupe va s'autocensurer et bloquer sa créativité. On peut améliorer encore les résultats en formant plusieurs équipes et en les mettant en compétition pendant un temps limité de production d'idées (10 mn "chrono").

Les six chapeaux

Objectif

Stimuler la créativité du groupe en évitant la censure d'idées nouvelles qui pourraient apparaître surprenantes ou dérangeantes.

Matériel nécessaire

- ✦ Feuilles de tableau de conférence ;
- ✦ Post-it ;
- ✦ feutres

Nombre de participants

- ✦ 4 à 20 personnes

Temps

- ✦ 15 à 45 mn.

Déroulement

- ✦ Cet exercice est une variante du brainstorming. On commence par définir le sujet ; puis on explique aux participants que l'exercice vise à produire le plus grand nombre d'idées possibles sur ce sujet. Pour cela, les participants seront invités à mettre sur la tête un chapeau imaginaire qui, suivant sa couleur, leur confère une attitude différente. Au départ, le formateur attribue un chapeau différent à chaque participant, puis les invite à échanger leurs chapeaux au cours de la discussion.
- ✦ Les chapeaux sont les suivants :

- **Chapeau blanc** : *c'est celui de la neutralité*. Le participant à qui ce chapeau est attribué doit s'efforcer d'énoncer uniquement des faits, des chiffres, des informations objectives. Il doit adopter une attitude réservée, minimaliste, froide.
- **Chapeau rouge** : *c'est celui de l'émotion*. Le participant, à qui ce chapeau est attribué, doit s'efforcer de relier les informations et les idées à des émotions, des sentiments. Il n'a pas à se justifier. Il doit laisser libre court à l'émotion, à la passion, à l'intuition.
- **Chapeau noir** : *c'est celui de la critique négative*. Le participant, à qui ce chapeau est attribué, doit adopter une attitude systématiquement critique, élever des objections contre les idées des autres, avertir des dangers et des risques qu'elles comportent.
- **Chapeau jaune** : *c'est celui de la critique positive et de la bonne humeur*. Le participant, à qui ce chapeau est attribué, accepte les idées des autres, mêmes les plus insensées, avec optimisme. Il adopte une attitude constructive et cherche systématiquement les bons côtés des idées proposées, en suggérant des moyens pour les mettre en oeuvre.
- **Chapeau vert** : *c'est celui de la créativité*. Le participant, à qui ce chapeau est attribué, recherche systématiquement des solutions nouvelles, ou de rechange, à chaque idée proposée. Il s'efforce de sortir des sentiers battus et de faire des propositions nouvelles, originales ou provocantes.
- **Chapeau bleu** : *c'est celui de l'organisation*. Le participant, à qui ce chapeau est attribué, s'efforce d'organiser le débat, il

canalise les idées qui émergent, les note et favorise les échanges et la coopération.

Analyse

On retrouve dans les différents types de chapeau la distinction entre les différents styles d'apprentissage présentés au chapitre 3. L'exercice pousse les participants à changer de style d'apprentissage, car, comme le signale David Kolb, les équipes les plus efficaces ont des représentants des différents styles.

Garder, jeter, commencer

Objectif

Cet exercice permet d'évaluer une situation présente et de bâtir un plan d'action afin de l'améliorer.

Matériel nécessaire

- ✦ Feuilles de tableau de conférence ;
- ✦ Post-it ;
- ✦ feutres

Nombre de participants

- ✦ 4 à 20 personnes

Temps

- ✦ 15 à 45 mn.

Déroulement

- ✦ Exposer le sujet auquel les participants sont invités à réfléchir dans le but d'élaborer un plan d'action visant à améliorer la situation présente. Ce peut être un produit, un service, un processus, une organisation.
- ✦ Tracer sur le tableau de conférence un tableau avec 3 colonnes intitulées "Garder", "Jeter", "Commencer" (voir figure 37).
- ✦ Inviter chaque participant à réfléchir individuellement et à noter sur des post-it les idées qui lui viennent à l'esprit sans s'autocensurer puis à venir les coller sur le tableau de conférence dans l'une des trois colonnes :

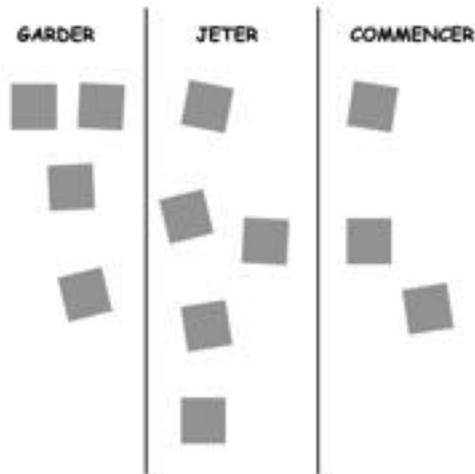


FIG. 37. GARDER, JETER, COMMENCER

- **Garder** : placer ici toutes les idées concernant ce qui fonctionne bien dans la situation présente et qu'il faut préserver.
 - **Jeter** : placer ici toutes les idées concernant ce qui fonctionne moins bien dans la situation présente et qu'il faut supprimer.
 - **Commencer** : placer ici toutes les idées concernant ce qu'il faudrait faire ou ajouter pour améliorer ou faire progresser la situation présente.
- ♦ Inviter chaque participant, au moment de coller son post-it, à prendre la parole pour présenter ce qu'il a écrit de manière à partager son idée avec les autres.

Analyse

Cet exercice est utile pour évaluer une situation présente et aussi pour bâtir rapidement un plan d'action.

Pourquoi ? Qui ? Comment ? Quoi ?

Objectif

Cet exercice permet d'identifier les chemins les plus courts pour atteindre un objectif.

Matériel nécessaire

- ✦ Feuilles de tableau de conférence ;
- ✦ Post-it ;
- ✦ feutres

Nombre de participants

- ✦ 4 à 20 personnes

Temps

- ✦ Envisager des séquences de 15 à 45 mn suivant la complexité de l'objectif à étudier.

Déroulement

Expliquer que l'exercice proposé vise à identifier différents chemins menant vers un objectif pour mettre en œuvre le ou les chemins les plus courts, en s'assurant que tout ce que l'on va chercher à réaliser relie bien le "pourquoi ?", le "qui ?", le "comment ?" et le "quoi ?".

1. Préparation

Tracer au tableau de conférence quatre colonnes intitulées "Pourquoi ?", "Qui ?", "Comment ?" et "Quoi ?" (voir figure 38)

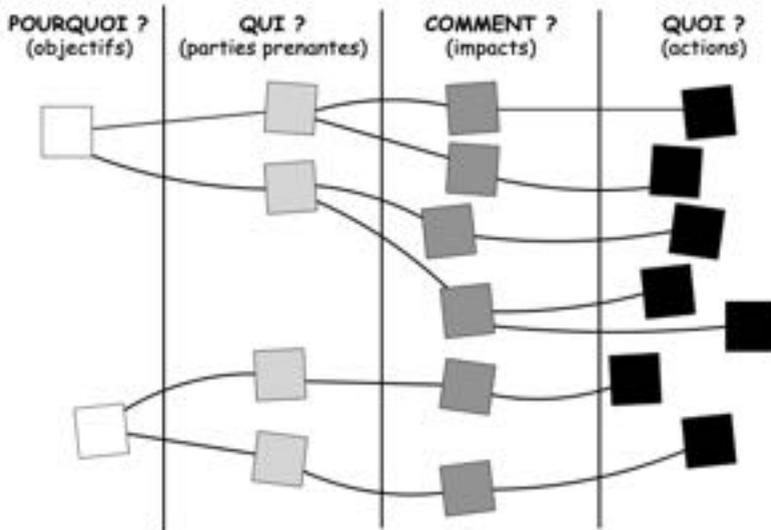


FIG. 38. POURQUOI, QUI, COMMENT, QUOI

2. Définition des "Pourquoi ?"

Poser aux participants la question suivante : *"Quelles sont les problématiques que l'on cherche à résoudre ?"*

- Les inviter à écrire leurs "pourquoi ?" sur des post-it d'une première couleur qui leur sont distribués et à les placer dans la première colonne du tableau (un "pourquoi ?" par post-it).
- Inviter ensuite les participants à classer les "pourquoi ?" du plus au moins important.

3. Définition des acteurs et parties prenantes ("Qui ?")

En commençant par le "pourquoi ?" le plus important, demander aux participants :

- D'identifier les acteurs et les parties prenantes qui peuvent influencer la résolution de ce problème ;

- Puis de les écrire sur des post-it d'une nouvelle couleur (un acteur par post-it) ;
- Enfin de placer ces post-it dans la 2e colonne du tableau ("Qui ?").

4. Analyse des impacts ("Comment ?")

Pour chaque acteur identifié, il s'agit maintenant d'identifier quel impact il peut avoir sur l'objectif. Inviter les participants à identifier, et à écrire sur des post-it d'une troisième couleur, comment les comportements des uns peuvent aider à résoudre le problème et comment les comportements des autres peuvent freiner ou empêcher la résolution du problème (une idée par post-it).

4. Détermination des actions ("Quoi ?")

Il s'agit maintenant de déterminer quelles actions vont permettre d'influencer le comportement de chaque acteur pour faciliter la résolution du problème. Ces actions vont chercher à provoquer, encourager ou accentuer les comportements des acteurs qui peuvent faciliter la résolution du problème, ou à réduire ou bloquer les comportements des acteurs qui peuvent freiner ou empêcher faciliter la résolution du problème. Inviter les participants à écrire leurs idées sur des post-it d'une quatrième couleur (une idée par post-it).

5. Phase finale

Inviter les participants à engager une discussion pour choisir sur quelles branches de la carte on va concentrer le travail pour avoir l'impact le plus grand possible sur la résolution du problème et de quelle manière on va organiser le plan d'action correspondant.

Analyse

Cet exercice permet de partager au sein d'un groupe une même vision des objectifs poursuivis et de la stratégie utilisée. C'est une méthode visuelle qui facilite la construction d'une image commune des perspectives d'un projet tout en permettant de hiérarchiser les idées et les plans de réalisation. En outre, il permet de relier le "chemin" choisi au résultat final et de mesurer ultérieurement si l'impact attendu a bien été produit.

Les deux cercles

Objectif

Libérer et organiser la prise de parole au sein d'un groupe.

Matériel nécessaire

- ✦ 5 chaises placées en cercle

Nombre de participants

- ✦ 10 à 20 personnes (voire plus)

Temps

- ✦ 15 à 30 minutes.

Déroulement

- ✦ Inscrire sur un tableau de conférence la question qui va être discutée par le groupe.
- ✦ Placer 5 chaises en cercle et inviter le groupe à former un cercle plus grand autour des 5 chaises.
- ✦ Expliquer la règle :
 - Quatre personnes au maximum peuvent s'asseoir au centre dans le petit cercle de 5 chaises. Seules ces personnes ont le droit de discuter, toutes les autres doivent écouter en silence.
 - Lorsqu'une personne souhaite s'exprimer sur le sujet, elle se déplace du cercle extérieur pour s'asseoir sur une chaise du cercle intérieur. Elle peut alors participer au débat.

- Lorsqu'une personne vient s'asseoir dans le cercle central de chaises, une autre personne doit se lever et quitter le cercle central, de manière à ce qu'il y ait toujours une chaise libre.

Analyse

Le formateur est le garant du respect de la règle. Il peut être utile de nommer une personne en charge d'observer les échanges en cours au sein du cercle central et de prendre des notes.

Le consensus systémique

Objectif

Cet exercice permet de faciliter la prise de décision au sein d'un groupe de manière efficace.

Matériel nécessaire

- ✦ Feuilles de tableau de conférence ;
- ✦ Post-it ;
- ✦ feutres

Nombre de participants

- ✦ 4 à 20 personnes

Temps

- ✦ 10 à 20 minutes.

Déroulement

Lorsqu'on est face à une décision à prendre dans un groupe, il est plus facile d'identifier les points de désaccord que les points d'accord. En effet, la tendance naturelle est de porter la contradiction, d'émettre des objections, de s'opposer. Donc le chemin le plus facile pour celui qui propose une décision est de minimiser le nombre d'objections plutôt que de rechercher l'approbation. C'est le principe du *Consensus Systémique*.

Voici comment procéder.

1. Ecrire sur un tableau de conférence la liste des propositions entre lesquelles le groupe doit choisir.

- S'assurer que tout le monde comprend bien chacune des propositions et qu'aucune n'est trop proche d'une autre afin d'éviter un effet de "*partage des votes*" entre deux idées trop semblables.
 - Ajouter à la liste la proposition "*ne rien faire du tout.*"
2. Inviter chaque participant à donner une note de 0 à 10 à chaque proposition en la notant sur un post-it. Zéro signifie "*Aucune objection*" et dix signifie "*Totalement en désaccord*".
 3. Une fois que chacun a écrit son vote sur les post-it, inviter les participants à venir les coller près de chaque proposition afin de révéler les post-it d'un coup pour éviter que le vote des derniers soit influencé par le vote des premiers.
 4. Faire la somme des votes sur chacune des propositions.
 5. La proposition qui obtient le total le plus faible est celle qui reçoit le moins d'objections. C'est celle qui est choisie par le groupe.

Analyse

Voici une méthode rapide et efficace pour prendre une décision. Si deux options ont reçu un nombre de votes proche, il peut-être utile de proposer une discussion pour identifier les préférences d'une option à l'autre au sein du groupe avant de décider.

iv. L'ÉTUDE DE CAS



FORMATION DE FEMMES À L'ENTREPRENEURIAT. AFGHANISTAN

Définition

Comme son nom l'indique, l'*étude de cas* propose aux participants la description d'une situation-problème, décrite sur papier ou par une vidéo, inspirée de faits réels dans un contexte réel, qui renvoie aux situations auxquelles ils seront confrontés, dans le rôle pour lequel on les forme.

Les participants doivent analyser la situation pour déterminer une attitude, une intervention ou une solution en réponse au problème.

Utilité et limites

L'étude de cas permet de faire des liens entre la théorie et la pratique, elle aide à développer non seulement le savoir des apprenants, mais surtout le savoir-faire et le savoir-être.

Cependant, son efficacité est fonction de la précision avec laquelle elle décrit la situation à étudier, le problème à résoudre, les acteurs de la situation, éventuellement l'événement qui est à l'origine du problème.

Elle doit toujours impliquer :

- ✦ Une analyse de la situation ;
- ✦ Une décision (au moins) à prendre ;
- ✦ Un plan d'action à réaliser.

La situation doit être suffisamment complexe pour :

- ✦ Appeler des interprétations différentes,
- ✦ Rendre possible des décisions différentes,
- ✦ Obliger à assumer des conséquences différentes.

Tous ces éléments, bien sûr, doivent être cohérents avec les objectifs pédagogiques choisis. La construction d'une étude de cas est donc un exercice assez délicat.

Préparation

Dans la phase préparatoire, le formateur doit :

1. Identifier les compétences qu'il veut faire acquérir ou pratiquer et les objectifs pédagogiques à atteindre.
2. Rechercher dans son expérience des cas réels ou imaginer des cas fictifs qui correspondent aux objectifs fixés.
3. Choisir un cas et l'adapter pour en améliorer la pertinence par rapports aux objectifs pédagogiques, le mettre au niveau des stagiaires, le rendre anonyme.
4. Préparer les ressources documentaires à fournir aux apprenants pour présenter le cas : un récit à lire, une présentation Powerpoint, une vidéo.
5. Rédiger la consigne : quelle tâche faut-il réaliser ? Quelles questions faut-il se poser ?

Mise en oeuvre

- ✦ Dans un premier temps, le cas est présenté sous la forme d'un récit, d'une présentation visuelle (Powerpoint) ou d'une vidéo à l'ensemble du groupe. Dans un second temps, le texte de l'étude de cas est distribué à chaque participant pour permettre une étude et une réflexion individuelle.
- ✦ Puis le formateur invite les participants à former des petits groupes de 3 à 5 participants pour étudier le cas. Il suggère aux groupes de se poser des questions comme :
 - *Quelles sont vos réactions vis-à-vis de ce cas ?*

- *Quels sont les faits ?*
 - *Quels sont les acteurs ?*
 - *Quel est le problème ?*
 - *Quel diagnostic faites-vous ?*
 - *Quelles solutions sont possibles ?*
 - *Quelles solutions choisir ?*
 - *Par quelles actions les faire aboutir ?*
- ✦ Un temps est donné aux groupes pour répondre aux questions et aboutir à des conclusions.
- ✦ En séance plénière, le formateur invite chaque groupe à exposer son analyse et les conclusions auxquelles il a abouti. Puis il anime un débat en invitant les participants à échanger leurs avis, à évoquer les problèmes qu'ils vivent habituellement et à partager les réflexions que ce cas évoque pour eux.

Un exemple

Dans le cadre d'une formation à la création et à la gestion de microentreprises, s'adressant à des personnes en situation de pauvreté et de faible niveau scolaire, un des objectifs était de les rendre capable d'expliquer ce qu'est un marché et de saisir l'intérêt d'une étude de marché pour la réussite d'une microentreprise.

La méthode de l'étude de cas a été choisie pour atteindre cet objectif.

Le cas : l'histoire de Mahamat et Safiya

Mahamat et Safiya vivent dans un village assez isolé. Ils ont besoin d'augmenter leurs revenus pour être capables d'envoyer leurs enfants à l'école. Ils ont l'idée de produire et de vendre du miel. Mahamat a appris de son père comment faire des ruches et élever des abeilles. Le miel de la vallée, où ils habitent, est renommé. Ils estiment qu'ils pourraient bien gagner de l'argent avec la production et la vente de miel. Mahamat s'occupera de la production et Safiya se chargera de mettre le miel en pots et de le vendre.

La première récolte de miel a eu lieu et Safiya a déjà rempli de nombreux pots. Elle les a mis en vente au marché du village, mais il n'y a pas beaucoup de clients. Mahamat s'est rendu compte que plusieurs habitants du village ont eu la même idée qu'eux. Il y a donc plusieurs concurrents, qui essaient aussi de vendre du miel, si bien qu'il n'y a pas assez de clients dans le village pour acheter toute la production de miel.

Mahamat a appris qu'un grossiste de la ville cherche à acheter tout le miel des producteurs de la vallée pour le vendre à la grande ville voisine. Il a contacté ce grossiste, mais cette personne, qui est très riche et qui possède un camion, est la seule personne capable de ramasser tout le miel pour le vendre au marché de la capitale. Elle profite de cette situation pour imposer aux producteurs un prix très faible. Les autres producteurs de miel sont affrontés au même problème.

Mahamat et Safiya s'interrogent :

- *"Qui va acheter leur miel ? Où trouver de nouveaux clients ? Faut-il aller vendre au marché de la grande ville voisine ?"*
- *"Est-il possible d'obliger le grossiste à accepter un prix plus équitable ? Qu'est-ce que les autres producteurs pensent de cela ?"*
- *"Existe-t-il une autre solution pour transporter leur miel au marché de la grande ville voisine et le vendre ?"*

Exploitation

Les apprenants sont organisés en équipes de 5 à 7 membres. On donne 30 à 40 minutes aux apprenants pour lire le cas et formuler une réponse aux questions posées puis on invite chaque équipe à exposer les résultats de son travail.

Lorsque toutes les équipes se sont exprimées, en s'appuyant sur les réponses des participants, on met en évidence les points suivants :

- ✦ *Le marché du miel dans le village de Mahamat et Safiya est trop petit. Il y a peu de clients potentiels et beaucoup de concurrents. Il faut donc élargir le marché en allant vendre dans les villages voisins ou à la ville.*
- ✦ *Le problème c'est qu'il y a un grossiste qui a le monopole du ramassage du miel dans tous les villages. C'est un homme riche et puissant qui impose aux producteurs un prix de miel très faible.*
- ✦ *Mahamat et Safiya ne peuvent pas régler ce problème tout seuls, ils sont trop faibles face au grossiste et ils n'ont pas de moyen de transport.*
- ✦ *Les producteurs de miel doivent donc s'associer. S'ils sont unis, ils pourront se défendre contre le grossiste et refuser de vendre leur miel à un prix trop faible.*
- ✦ *Si le grossiste ne veut pas payer un prix plus élevé, les producteurs pourraient mettre ensemble leurs ressources pour louer un camion et aller vendre leur miel à la ville.*

Pour finir, on explique que cet exemple montre comment on peut analyser les problèmes d'un marché et trouver des solutions et on introduit la technique de l'étude de marché.

Analyse

Pour construire l'étude de cas, on est parti de ce que les apprenants devaient découvrir :

- ♦ Pour un produit donné, le marché est formé des clients potentiels et des concurrents.
- ♦ Il faut analyser le marché c'est-à-dire identifier les clients potentiels et les concurrents.
- ♦ Si le marché est trop petit (pas assez de clients, trop de concurrents), il faut l'élargir, c'est-à-dire augmenter la zone dans laquelle on va proposer le produit.
- ♦ De nouveaux problèmes vont surgir qu'il faudra résoudre.

Une variante de l'étude de cas : le plateau

Le plateau consiste à présenter aux participants "*sur un plateau*" un ensemble de documents écrits ou audiovisuels qui décrivent une situation. C'est en quelque sorte une étude de cas développée. Les participants doivent d'abord analyser ces différents documents, synthétiser les informations qu'ils apportent, identifier les causes des problèmes évoqués puis trouver une solution. La réalité peut donc être décrite d'assez près et les participants mettent en jeu à la fois leurs ressources cognitives, affectives et dans une moindre mesure psychomotrices.

C'est une méthode de formation efficace pour l'acquisition des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire.

V. LE TUTORAT



FORMATION DE TECHNICIENS DU BÂTIMENT. HAÏTI

Définition

Le tutorat est une situation dans laquelle une personne aide une autre personne à acquérir des connaissances dans un domaine où la première est un expert et la seconde un novice. On parle de tutorat chaque fois que des personnes, dont ce n'est pas la fonction principale et pour une durée qui reste limitée, s'engagent dans des activités qui contribuent à la transformation des pratiques, savoirs et identités professionnelles d'autres personnes moins expérimentées.

Le tutorat s'appuie généralement sur des démonstrations. La relation en binôme permet une plus grande participation de l'apprenant. L'efficacité de l'apprentissage est donc assez bonne.

Utilité et limites

En général, le tuteur est un guide, il crée les conditions favorables à l'intégration et aux apprentissages au travail, il accompagne le tutoré, et exerce une médiation entre le tutoré et l'organisation. On identifie 4 activités du tuteur : l'accueil, l'organisation de parcours, l'explicitation du travail, le suivi-évaluation.

Pour que le tutorat soit efficace, les tuteurs doivent être formés et soutenus. Une "**fonction tutorale partagée**" entre plusieurs personnes doit être reconnue et mise en place. Pour bien fonctionner, elle nécessite la construction d'outils communs et des temps de concertation.

Il est important de noter que le tutorat apporte un bénéfice aussi bien à la personne tutorée qu'au tuteur.

Le bénéfice du tutorat pour le tutoré

La personne qui bénéficie du tutorat :

- ✦ Peut se former en situation grâce à l'aide d'un tiers (le tuteur) ;
- ✦ Reçoit des informations et des conseils qui l'aident à développer ses savoirs, savoir-être et savoir-faire ;
- ✦ Peut prendre du recul par rapport à ses tâches immédiates pour réfléchir aux différentes façons de faire et apprendre à apprendre ;
- ✦ Découvre la culture du métier et de l'organisation ;

- ✦ Est aidée à prendre mieux conscience de son rôle et de sa responsabilité dans l'organisation.

Le bénéfice du tutorat pour le tuteur

Toutes les observations concourent à noter les effets bénéfiques du tutorat sur le tuteur : **le tutorat a pour résultat la formation des tutorés mais aussi pour effet la progression des tuteurs.**

- ✦ Le tuteur apprend à mettre en mots ses pratiques, à prendre du recul par rapport aux situations, à développer une compétence tournée vers l'analyse de son action (du fait de l'explicitation de ses pratiques au tutoré et d'une co-analyse avec lui des situations professionnelles). Cela lui permet de passer d'une *pensée automatique dans l'action* à une *pensée réfléchie sur l'action* ;
- ✦ Du fait de son rôle dans l'intégration du tutoré dans le milieu de travail, le tuteur développe des compétences à l'animation d'équipe, il apprend à faciliter les contacts, à présenter les acteurs, leur fonction, etc.
- ✦ Tout cela a sur lui un effet de "remobilisation" : en partageant avec d'autres des préoccupations liées à son travail, il accroît sa motivation au travail.

Limites

Pour que le tutorat réussisse plusieurs difficultés doivent être anticipées et surmontées :

- ✦ **Difficultés liées à la relation tuteur-tutoré** - Dans certains cas, le tuteur ne veut pas ou ne peut pas expliciter ses pratiques ou s'engager dans une démarche pédagogique. Il résout les problèmes à la place du tutoré, sans lui laisser le temps

d'expérimenter des solutions ou bien le laisse *apprendre en se débrouillant*, sans lui apporter d'aide. Il peut avoir du mal à naviguer entre un manque et un excès de formalisme (outillage, calendrier de rencontres, etc.)

- ✦ **Essoufflement du tuteur** - Notamment dans le cas d'une absence de reconnaissance par le tuteur et par l'institution. L'organisation doit soutenir et aider les tuteurs.
- ✦ **Difficultés liées à l'évaluation** - Le conseil et l'évaluation relèvent de 2 logiques différentes. Il est souvent difficile de soutenir et de guider tout en évaluant. Le tuteur et un référent institutionnel (cadre) peuvent avoir des points de vue différents quant à l'évaluation d'un membre du personnel. La logique d'apprentissage (soutenue par le tuteur) peut s'opposer à une logique d'efficacité du travail dictée par l'institution.

Préparation

Pour réduire ce type de difficultés, l'organisation doit accorder un statut aux tuteurs, les reconnaître et leur apporter une formation et un soutien méthodologique et pédagogique.

La formation des tuteurs doit en particulier viser les objectifs suivants :

- ✦ Le tuteur doit être informé du plan de formation suivi par l'apprenant-stagiaire, et de sa temporalité pour permettre une articulation travail-formation ;
- ✦ Formateur et tuteur doivent s'engager dans la co-construction d'outils pour la formation et le travail (grilles d'évaluation...) au lieu que ces outils soient unilatéralement préparés par l'un ou par l'autre.

- ✦ Le formateur doit coopérer avec le tuteur pour développer des démarches et outils permettant l'utilisation des situations de travail comme moyens de formation (outils d'observation et d'analyse du travail, par exemple).
- ✦ Il doit analyser les pratiques professionnelles en vue de *décomposer l'expertise en différents actes* pour aider à mieux la transmettre.
- ✦ Il doit aider le tuteur à prendre du recul pour pouvoir gérer la charge affective inhérente à la relation tuteur-tutoré.
- ✦ Le partage des pratiques tutorales entre les tuteurs (repérer les situations formatives, identifier les leviers mais aussi les obstacles...) doit être encouragé.
- ✦ Les effets de l'exercice du tutorat sur les tuteurs doivent être repérés et reconnus.
- ✦ La formation des tuteurs doit être pensée et organisée avec eux.

Mise en oeuvre

Généralement le tutorat est pratiqué dans l'espace-temps du travail, en complément de la formation, mais on peut l'utiliser aussi au sein même de la formation.

Le tutorat dans l'espace-temps du travail

A la différence des formateurs, les tuteurs interviennent généralement dans l'espace-temps de l'activité professionnelle ou bénévole. Le tutorat peut prendre plusieurs formes :

- ✦ **Tutorat "spontané"** : le tutorat est peu formalisé, les personnes assurant de fait un rôle de tuteur ne sont pas identifiés.

- ✦ **Tutorat "institué"** : dans un cadre réglementaire, un tuteur est officiellement désigné et son activité est reconnue au moins partiellement. Le tuteur ne reçoit pas de formation préalable ni de soutien.
- ✦ **Tutorat "organisé"** : Le tutorat s'inscrit dans la fonction formation existante pour la compléter ou l'enrichir. Les tuteurs sont formés, ils reçoivent des moyens supplémentaires. Le tutorat est mis en cohérence avec la fonction formation initiale ou continue. On parle de "fonction tutorale".

L'efficacité de la formation préliminaire des nouveaux agents peut être décuplée par l'articulation entre formation et tutorat : dans ce cas, tous les nouveaux agents sont pris en charge avant et après leur formation par un tuteur qui assure l'intégration dans le milieu professionnel, la préparation de la formation et le suivi-évaluation.

Le tutorat au cours de la formation

Au cours d'une formation, il peut être utile d'utiliser des **tuteurs de groupe**. Leur rôle est de faciliter la communication et la coopération au sein d'un petit groupe ou d'une équipe de travail. Il peut s'agir de "tuteurs spontanés", on demande alors à chaque équipe de désigner parmi ses membres un tuteur ou coordinateur. Il peut s'agir de "tuteurs institués" ; désignés et formés avant la formation, ils interviennent alors comme des assistants du formateur.

vi. LA DÉMONSTRATION



FORMATION DE TECHNICIENS DU BÂTIMENT. HAÏTI

Définition

La démonstration peut être définie comme une série d'actions effectuées par le formateur ou par une autre personne (un professionnel, un technicien ou un apprenant) dans le but de démontrer un tour de main, une technique, un procédé, ou le fonctionnement d'un appareil.

Description

La démonstration peut être réalisée en présence des apprenants ou au moyen d'un enregistrement vidéo. La présentation est généralement accompagnée d'illustrations ou de matériel permettant aux apprenants de bien visualiser le procédé afin d'acquérir des connaissances ou d'exécuter la tâche correctement. Pour être efficace, elle comporte habituellement une étape de planification, où les buts et les objectifs sont définis, et elle est souvent suivie d'activités en atelier ou d'exercices.

Il s'agit d'une méthode où le contrôle de l'apprentissage est surtout entre les mains du formateur. Cependant, lorsque la démonstration est bien préparée, le rôle du formateur n'est pas uniquement centré sur la transmission d'informations ou de connaissances aux apprenants. Le formateur peut faire appel à leurs connaissances antérieures, établir des liens avec la théorie vue précédemment et interagir avec les apprenants en leur posant des questions.

Avantages

Pour les apprenants

La démonstration permet de faciliter la transition de l'abstrait au concret ou de la théorie à la pratique. Elle offre un modèle clair et efficace de l'exécution d'une procédure ou d'un savoir-faire. Elle permet à l'apprenant de poser des questions sur la démarche à suivre avant de la reproduire soi-même. Elle favorise les apprentissages moteurs ainsi que les attitudes et compétences sociales.

Pour le formateur

Elle déclenche l'intérêt et l'attention des apprenants. Elle permet de présenter les standards de performance. Elle favorise les interactions

avec les apprenants sous forme de questions, de résumés, de commentaires.

La démonstration est particulièrement utile pour amorcer une séquence visant l'acquisition de connaissances procédurales en offrant aux apprenants une représentation concrète et claire d'une procédure qu'ils doivent acquérir, qu'il s'agisse de l'exécution d'un geste sportif, de la manipulation d'un logiciel ou de la manipulation d'un appareil de laboratoire. Il est particulièrement propice de l'utiliser en combinaison avec l'autoscopie, qui, elle, permet au formateur de donner une rétroaction sur la performance d'un apprenant dans l'exécution de la procédure visée.

Limites

Pour les apprenants

Les apprenants peuvent avoir des difficultés à bien saisir la démonstration si le temps est trop court, si l'environnement de formation n'est pas adapté ou s'il y a trop de participants.

Pour le formateur

C'est une méthode qui s'applique difficilement avec un grand groupe, sauf si l'on utilise la vidéo.

Conditions d'efficacité

Avant la démonstration

- ◆ Définir avec soin les objectifs de la démonstration.
- ◆ Bien préparer les explications, les questions, le résumé, les activités complémentaires.

- ✦ Identifier les étapes ou les manipulations qui peuvent présenter des difficultés ou des risques pour les apprenants.
- ✦ Vérifier que tout le matériel requis est disponible et vérifier son bon fonctionnement.
- ✦ S'assurer que les apprenants ont les connaissances préalables pour bien suivre les étapes de la procédure ou bien comprendre le concept.
- ✦ Si possible, expérimenter la démonstration au préalable.

Pendant la démonstration

- ✦ S'assurer que la disposition des participants dans la salle est adéquate et qu'elle leur permet de bien voir et entendre la démonstration.
- ✦ Accompagner la démonstration d'explications complémentaires et établir des liens avec la théorie vue préalablement. Éviter toutefois, de donner trop d'informations, car l'attention des apprenants doit être centrée sur la démonstration elle-même.
- ✦ Faire interagir les apprenants et poser des questions.
- ✦ Prendre le soin d'expliquer les difficultés et les risques possibles et la façon de les éviter s'il s'agit d'une procédure qui devra être ensuite exécutée par les apprenants (autoscopie).

Après la démonstration

- ✦ Prévoir du temps, à la fin de la démonstration, pour présenter un résumé.
- ✦ Vérifier si les objectifs ont été atteints.
- ✦ Discuter avec les apprenants pour vérifier si les concepts ou les procédures ont été compris.
- ✦ L'efficacité de la démonstration est considérablement accrue si on la fait suivre d'un temps d'atelier ou d'autoscopie.

vii.L'ATELIER



FORMATION D'ANIMATEURS DE JEUNES. TURQUIE

L'atelier de travail est une activité qui permet aux apprenants de s'entraîner à réaliser une tâche ciblée en fonction des compétences ou des capacités à développer. Différents participants mènent collectivement un travail pratique sur un sujet. Chacun apporte son expertise, son expérience, son point de vue, qu'il partage avec l'ensemble du groupe.

Cette activité est habituellement précédée d'une démonstration de la part du formateur. Celui-ci guide les apprenants dans la réalisation de la tâche et les questionne régulièrement sur leurs façons de faire. Il donne des rétroactions pour orienter ou corriger les apprenants. Il crée un climat de confiance et d'entraide dans le groupe.

Un animateur est désigné. Son rôle est d'encourager chaque personne à s'exprimer. Il stimule les débats, réfrène les plus bavards, reformule pour relancer les discussions.

Le groupe est responsable des productions issues de la séance. Il peut être amené à présenter la synthèse des travaux à travers un porte-parole.

Pour bien préparer et animer un atelier de travail, il est indispensable de :

- ✦ Bien définir les objectifs à atteindre ;
- ✦ Concevoir le déroulé de la session avec toutes les pratiques techniques et collaboratives à mettre en oeuvre ;
- ✦ Prévoir et réunir tout le matériel nécessaire ;
- ✦ Faciliter l'organisation du groupe et guider les participants vers les objectifs ciblés.

Organisation

Taille du groupe

Le nombre idéal se situe entre 5 et 8 personnes. Si le groupe est plus important, il est préférable de prévoir un travail en sous-groupes.

Durée et organisation des séances

On peut organiser des séances de travail plus ou moins longues (une demi-journée à une journée) selon les objectifs assignés.

Il est préférable de couper le travail en différentes phases (introduction, sujet 1, sujet 2, travail en petits groupes, mise en commun, questions...) et de donner un temps limité à chacune.

Préparation

Comme les périodes de travail sont courtes et intenses, l'organisation doit être précise. Rien ne doit être laissé au hasard.

Le formateur veillera particulièrement aux points suivants :

- ✦ **Lieu** : choisir une salle confortable, si possible divisible en petits espaces pour faciliter le travail, la circulation et l'échange entre les participants.
- ✦ **Documentation** : les participants doivent rechercher ou recevoir des informations pertinentes sur le sujet.
- ✦ **Outils d'animation et supports de travail** : tableau de conférence, marqueurs, méthodes de travail, en particulier concernant l'utilisation de l'intelligence collective.
- ✦ **Questionnaire d'évaluation** : il est essentiel de recueillir la rétroaction des participants en fin de séance de manière à pouvoir améliorer l'animation de l'atelier et les méthodes de travail.

Avantages de l'atelier

- ✦ **Consensus** : la dynamique collective favorise le développement de la coopération intra-groupe et l'obtention d'un consensus au sein des équipes.
- ✦ **Apprentissages** : ils sont facilités par la pratique et la confrontation des expériences. Chacun apprend de l'autre. Les mises en situation donnent lieu à une meilleure mémorisation. L'apprenant retient mieux en étant acteur et non simple spectateur.

- ♦ **Information** : la transmission des informations est facilitée grâce à une mise en pratique concrète et immédiate.
- ♦ **Motivation** : Les participants sont motivés par l'implication dans une tâche commune.
- ♦ **Créativité** : le travail en commun génère un foisonnement d'idées. Très utile pour trouver une solution innovante, mais également afin d'explorer toutes les facettes d'un sujet ou d'un problème.

Limites de l'atelier

Hormis dans le cas d'un stage de formation, la mobilisation des participants représente un coût non négligeable. Par ailleurs, il n'est pas toujours évident d'obtenir la participation de collaborateurs clés à cause de leur charge de travail.

viii. LES JEUX-CADRES



FORMATION DE FORMATEURS. SUD-KIVU. RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

L'expérience montre le grand intérêt et l'efficacité des jeux pour la formation et l'enseignement.

- ♦ Le fait d'entrer dans un jeu mobilise l'intérêt des participants et réduit l'anxiété souvent associée à l'apprentissage. Les erreurs sont considérées comme des phases du jeu, et n'empêchent pas de continuer. Les apprenants sont dans un état d'esprit détendu et positif, or un apprenant heureux est un apprenant qui apprend mieux.
- ♦ Lorsque l'on joue, on participe plus volontiers et on met en pratique plus facilement les notions étudiées. Le nombre de réponses faites par un apprenant au cours d'un jeu est en

général bien supérieur que dans un autre mode de formation. Or un apprentissage efficace nécessite une participation active, et qui ait du sens.

- ✦ Le jeu est un moyen de mettre en application ce qui a été appris à travers une pratique active. C'est également un excellent moyen de réviser et de pratiquer.
- ✦ Dans le cours du jeu, les participants reçoivent une vérification immédiate (une rétroaction) de la qualité de leur apprentissage, soit de la part des autres joueurs, soit par le déroulement et les règles du jeu. Or la rétroaction immédiate est un facteur important pour renforcer l'apprentissage.
- ✦ Le jeu développe naturellement les interactions entre ceux qui apprennent. Il favorise ainsi une meilleure cohésion du groupe. De plus, l'apprenant est parfois moins gêné ou anxieux de poser une question à un collègue plutôt qu'au formateur, et un autre apprenant pourra expliquer tel ou tel point dans un langage qui sera parfois mieux compris que celui du formateur. Ceci s'avère particulièrement utile dans les apprentissages très techniques.
- ✦ Pendant le jeu, on reçoit des informations selon plusieurs modes sensoriels. De plus, on obtient des réponses non seulement intellectuelles, mais également émotionnelles, du fait de la nature même du jeu. Cette forme d'apprentissage globale, avec une implication émotionnelle positive, est très efficace.

Par exemple, des jeux pour l'aide à la prise de décision ont montré leur efficacité pour acquérir cette capacité essentielle à prendre des décisions complexes, dans des contraintes serrées, en prenant en compte de nombreux facteurs contradictoires.

Les jeux ont montré aussi leur grande efficacité pour mémoriser des savoirs ou apprendre des procédures. Mais les jeux peuvent également être utilisés dans des circonstances qui ne se rapportent

pas directement à un apprentissage : brainstorming, recherche de solutions, résolution de conflits, débriefing, recherche d'interactions entre concepts ou éléments complexes, etc.

Ainsi, le champ d'utilisation de jeux est pratiquement infini, quels que soient le sujet, la matière, l'âge et le nombre des personnes concernées.

Qu'est-ce qu'un jeu-cadre ?

Les jeux-cadres ont été inventés par **Sivasailam Thiagarajan**, alias **Thiagi**. De nationalité Indienne, habitant aux Etats-Unis, il est l'auteur de centaines d'articles et d'une cinquantaine de livres sur les jeux. Un site Web, le Thiagipedia³⁶, offre une base de données collaborative de jeux de Thiagi disponibles en français.

Thiagi explique que tous les jeux comportent deux éléments bien distincts : d'une part, le *contenu du jeu* (l'idée du jeu) et, d'autre part, les *procédures* (les règles). A partir de là, on peut considérer un jeu comme une structure adaptable à différents contenus et on peut l'adapter à de nombreuses situations de formation.

Ainsi, certains jeux simples et connus comme le Trivial Pursuit, le Mille-Bornes peuvent être transformés en jeux-cadres, il suffit de conserver les procédures tout en changeant le contenu en fonction des besoins. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de jeux-cadres et vous pourrez facilement en inventer d'autres.

Jeux de cartes flash

Les cartes flash sont utiles pour apprendre et mémoriser. Ce sont des petites fiches avec d'un côté une question et de l'autre la réponse. Les cartes flash favorisent l'auto-apprentissage, elles permettent de

³⁶ <https://ressources.mieux-apprendre.com>

mémoriser d'une manière ludique et efficace. Elles peuvent s'appliquer à tous les sujets et à tous les niveaux.

On peut utiliser les jeux avec des cartes flash dans plusieurs situations de formation, par exemple :

- ✦ Pour "briser la glace" au début d'un programme de formation.
- ✦ Dans le cadre d'une évaluation diagnostique pour savoir, au début d'une formation, ce que les participants savent sur le sujet principal.
- ✦ Dans le cadre d'une séquence d'évaluation formative pour vérifier l'apprentissage réalisé par les apprenants.
- ✦ Pour rendre une séquence de formation plus interactive en proposant un jeu de cartes flash à la suite d'un exposé.

On peut imaginer plusieurs jeux-cadres avec des cartes flash. Voici quelques exemples.

Le Bouchon

- ✦ Chaque joueur reçoit un nombre égal de cartes flash et les dispose devant lui dans un ordre indifférent.
- ✦ Un bouchon est placé au centre de la table.
- ✦ Le premier joueur lit à haute voix la question de sa première carte flash.
- ✦ Un joueur, qui pense connaître la réponse, s'empare du bouchon et doit donner la réponse à la question dans les 5 secondes. Si la réponse est correcte, le joueur gagne 1 point, si la réponse est incorrecte, il perd un point.
- ✦ C'est ensuite au tour du joueur à la gauche du précédent de lire une de ses cartes flash.

- ♦ On continue jusqu'à ce que tous les joueurs aient pu lire leurs cartes flash.

La Bataille

La bataille se joue entre deux joueurs. Chaque joueur reçoit le même nombre de cartes flash. Au début du jeu chaque joueur pose au milieu de la table une première carte flash. Chaque joueur lit la question de sa carte et l'autre joueur doit donner la réponse.

- ♦ Si le joueur A donne une réponse juste et le joueur B une réponse fausse ou pas de réponse, le joueur A gagne les deux cartes.
- ♦ Si le joueur A donne une réponse fausse ou pas de réponse et le joueur B donne une réponse juste, le joueur B gagne les deux cartes.
- ♦ Si les deux joueurs donnent une réponse fausse ou pas de réponse, chaque joueur remet la carte de son adversaire dans son propre tas de cartes flash.
- ♦ Si les deux joueurs donnent une réponse juste, il y a *bataille* et les deux joueurs remettent une nouvelle carte sur la précédente.

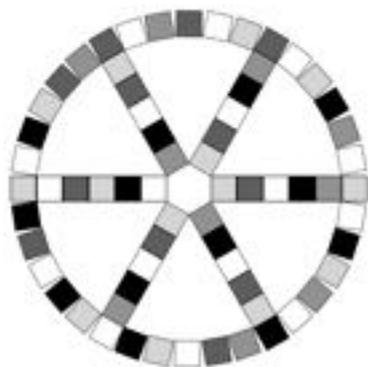
Le jeu se termine lorsque l'un des joueurs n'a plus de cartes, l'autre joueur est alors le gagnant.

Jeux de société détournés

D'autres jeux-cadres peuvent être imaginés en détournant des jeux de société classiques comme le Trivial Pursuit, le Mille Bornes ou le Jeu de l'Oie.

Le Trivial Pursuit

Ce jeu permet à plusieurs joueurs ou à plusieurs équipes de joueurs de s'affronter dans un concours de connaissances.



PLATEAU DU TRIVIAL PURSUIT

Matériel du jeu

- ✦ Un plateau avec des cases de différentes couleurs disposées sur une roue avec 5 rayons (voir figure ci-dessus).
- ✦ Des cartes avec des questions de différentes couleurs au recto et des réponses au verso.
- ✦ Un dé.
- ✦ Un jeton pour chaque joueur.

Règle du jeu

Au début de la partie, chaque joueur place son jeton au centre du plateau. Le premier joueur lance le dé et avance son pion du nombre de cases indiqué par le dé. Le joueur de gauche pioche alors une carte et lui pose la question correspondant à la couleur de la case sur

laquelle se trouve son pion. Si le joueur répond correctement, il peut rejouer. Sinon, il passe son tour.

Le premier joueur, qui a répondu correctement à une question de chaque couleur au moins, a gagné.

Pour adapter le jeu de Trivial Pursuit à une situation de formation, il faut imaginer plusieurs catégories de questions et donner à chaque catégorie une couleur différente.

Le jeu de l'oie

Le matériel traditionnel du Jeu de l'Oie comprend :

- ✦ un plateau en spirale composé de 63 cases ;
- ✦ 2 dés ;
- ✦ 1 pion par joueur.

Dans le sens horaire, chaque joueur doit lancer les deux dés à son tour et il avance son pion du nombre de cases désigné par les dés. Une case ne peut pas être occupée par plusieurs joueurs. Si un joueur A arrive sur une case occupée par un joueur B, celui-ci doit reculer jusqu'à la case qu'occupait le joueur A.

Le joueur qui arrive le premier sur la dernière case, au numéro 69, a gagné la partie. Mais attention, les dés doivent lui indiquer le nombre exact de cases qui le sépare du numéro 69. Sinon il recule d'autant de cases en excès.

Pour détourner le Jeu de l'Oie à des fins de formation il suffit de changer les règles :

- ✦ On ne joue pas individuellement mais en équipe. Le plateau du jeu est dessiné sur le sol avec des grandes feuilles de papier qui représentent les différentes cases. Chaque équipe lance le dé et avance son pion.



JEU DE L'OIE

- ♦ On ajoute des cases "défis". Si une équipe arrive sur une case "défi", elle doit répondre à une question clé, proposer une réponse à un problème ou réaliser une certaine action. Si l'équipe réussit le défi, elle avance d'un certain nombre de cases. Si l'équipe échoue, elle recule d'un certain nombre de cases.

Les différentes cases "défis" peuvent être les étapes de réalisation d'une action, par exemple si l'objectif du jeu est de bâtir un plan d'action, chaque case "défi" peut être une étape de la construction du plan dans une situation décrite par une étude de cas :

- Case défi 1 : analyse de la situation
- Case défi 2 : détermination des objectifs
- Case défi 3 : choix des différentes activités
- Case défi 4 : budget
- Case défi 5 : calendrier de réalisation

- Case défi 6 : procédures d'évaluation
- ✦ Dans le jeu de l'oie traditionnel, certaines cases donnent un malus ou un bonus au joueur qui s'arrête dessus. Par exemple, Le joueur qui a la malchance de tomber dans le puits en case 3, ou dans la prison en case 52 doit attendre qu'un autre joueur prenne sa place pour se déplacer à nouveau. On peut s'inspirer du même principe pour créer des cases "événements", par exemple :
 - L'équipe qui s'arrête sur certaines cases comme "Opération de financement participatif réussie" ou "Recrutement d'un expert" va directement à la case du défi qu'elle n'a pas encore résolu ou bien avance d'un certain nombre de cases.
 - L'équipe qui s'arrête sur certaines cases comme "Retard dans la livraison de fournitures" ou "Echec dans l'obtention de crédits" ou "conflits internes" doit passer deux tours ou bien reculer d'un certain nombre de cases.
- ✦ Les cases "événements" ajoutent une dimension de hasard et d'inattendu qui donnent du "suspens" au jeu et renforcent la motivation des joueurs. Lorsqu'une équipe obtient un "malus", elle recule, mais en même temps elle dispose de plus de temps pour se préparer à affronter le prochain défi ; lorsqu'elle obtient un "bonus", elle se sent encouragée mais en même temps elle risque d'arriver au prochain défi plus vite que prévu, sans être suffisamment préparée.

ix. LE JEU DE RÔLE



JEU DE RÔLE. FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT. TCHAD

Définition

Le jeu de rôle est une activité de formation dans laquelle les participants sont confrontés à des situations, des scénarios, des scènes similaires à ceux de leur futur rôle. Ils doivent "se mettre dans la peau" d'un personnage, agir à travers ce rôle par des actions physiques, des dialogues, des prises de décision comme s'ils étaient dans la situation réelle qui leur a été décrite. Le jeu de rôle est donc une activité d'apprentissage avec une forte dimension

interpersonnelle et interactive puisque les participants interagissent aux attitudes et aux décisions des uns et des autres.

Le jeu de rôle permet d'éviter des leçons passives et ennuyeuses. Il plonge les participants dans une situation vivante, proche de la réalité, et facilite un apprentissage actif, expérientiel qui permet une meilleure intégration et mémorisation des données.

Préparation

Comme pour la préparation d'une étude de cas, le formateur commence par préciser la compétence que les participants doivent acquérir ainsi que les objectifs éducatifs à atteindre. Puis il rédige un cas décrivant une situation-problème adaptée aux objectifs dans laquelle plusieurs personnages devront interagir pour résoudre le problème. Enfin, il propose à des apprenants de jouer les rôles de ces personnages en se projetant dans la situation décrite et en imaginant comment réagir pour faire face au problème.

Les autres membres du groupe ont pour tâche d'observer les interactions des joueurs, de noter leurs comportements, leurs attitudes, leurs décisions, de manière à analyser et évaluer comment le problème a été résolu, les compétences mises en oeuvre et celles qui restent encore à acquérir.

Déroulement

Le jeu de rôle se déroule donc en 4 temps :

1. Introduction et présentation de la situation-problème et des rôles à jouer.
2. Les acteurs qui vont jouer les rôles des personnages sont désignés et on leur donne un temps pour se préparer. Pendant ce

temps, le formateur explique aux observateurs à quoi ils devront être attentifs.

3. Les acteurs jouent leur rôle dans la situation qui a été proposée.
4. En dialoguant avec les observateurs et les acteurs, le formateur aide le groupe à décrypter les interactions qui se sont produites et à identifier les règles d'une bonne action dans une situation réelle comparable.

Exemple: une séquence de formation construite autour d'un jeu de rôle

Dans une formation à la création de micro entreprises³⁷, visant des personnes de faible niveau scolaire, une séquence de formation avait pour objectif de faire découvrir aux participants comment fidéliser des clients.

L'introduction de la séquence

- ♦ Le formateur introduit la séquence de la manière suivante :

"Une fois que vous avez identifié et attiré les clients de votre entreprise, il faut encore établir une relation de confiance avec eux pour les conserver, les rendre fidèles. Pour découvrir comment établir une relation de confiance avec vos clients, je vous propose de faire un jeu de rôle. Le principe du jeu de rôle est simple, vous vous mettez dans la peau d'un personnage et vous jouez une situation donnée comme si c'était une petite pièce de théâtre. Vous devez vous mettre réellement dans la situation et exprimer les sentiments que vous imaginez que les personnages ressentent : méfiance, colère, soulagement, satisfaction, etc.

- ♦ Puis, il distribue à chaque équipe le cas suivant de jeu de rôle :

³⁷ <https://approchescooperatives.com/fr/item/lutter-contre-la-pauvret-par-la-cration-de-micro-entreprises>

Le tailleur et son client

Le tailleur

Vous êtes un bon tailleur. Mais votre principal souci est d'attirer et de retenir de nouveaux clients pour assurer le succès de votre entreprise car, pour le moment, vous n'arrivez pas à vendre assez pour obtenir le revenu qui vous est nécessaire.

Une personne entre dans votre boutique. C'est un nouveau client. Vous devez lui montrer que le service que vous donnez à vos clients est bien meilleur que celui de vos concurrents. Vous savez que l'accueil des clients est très important pour établir une relation de confiance. Vous devez montrer à cette personne que vous êtes attentif à ses besoins et à ses attentes.

Vous devez aussi lui prouver que vos produits sont d'excellente qualité. Quels arguments employer pour cela ? La qualité du tissu que vous utilisez ? La qualité de la coupe ? La qualité de la fabrication ?

Finalement vous voulez fidéliser votre client. Que pouvez-vous lui proposer pour cela ?

Le client

Vous voulez acheter un costume (ou une robe) car vous êtes invité(e) au mariage d'un ami qui occupe une position élevée dans la société. Vous voulez donner une excellente impression et vous avez économisé pendant plusieurs mois pour pouvoir acheter quelque chose de très bonne qualité.

Dans le passé vous avez eu une mauvaise expérience avec un tailleur. Vous aviez accepté de payer un vêtement très cher et quand vous avez été livré, vous avez découvert que le tissu n'était pas de bonne qualité et que la finition était médiocre. Vous ne voulez pas revivre la même expérience avec ce tailleur-ci. Vous êtes méfiant et vous voulez obtenir des garanties sur la qualité des matières premières et du travail. Vous posez de nombreuses questions à ce sujet.

Finalement, vous voulez vérifier si le tailleur est intéressé par l'établissement de bonnes relations avec ses clients et ce qu'il est prêt à faire pour obtenir ce résultat.

- ◆ Ensuite, le formateur donne l'explication suivante :

"Je viens de vous distribuer un cas de jeu de rôle. Il concerne un tailleur avec son client. Le client veut acheter un costume mais il est assez méfiant car il a eu de mauvaises expériences dans le passé. Le vendeur doit tout faire pour gagner la confiance de son client afin de conserver sa clientèle."

"Dans chaque équipe, 2 volontaires seront les acteurs, ils joueront le rôle du vendeur et le rôle du client. Les autres les aideront en leur donnant des idées de mise en scène, d'accessoires, et d'arguments à utiliser. La saynète à préparer doit durer 5 minutes"

"Durant leur saynète, les acteurs devront réellement exprimer comment surmonter les difficultés pour établir de bonnes relations avec les clients afin de les fidéliser. Ils devront jouer la situation de manière réaliste en exprimant vraiment des émotions (méfiance, colère, satisfaction, impatience, etc.)"

- ◆ Le formateur donne 15 minutes aux équipes pour se préparer. Puis, il invite une première équipe à présenter sa saynète : des chaises sont placées au milieu de la salle et les acteurs jouent leur saynète pendant cinq minutes.
- ◆ A la fin de la saynète, le formateur fait applaudir les acteurs et engage un débat avec les participants en posant les questions suivantes :
 - *"Est-ce que la situation jouée par les acteurs était réaliste ?"*
 - *"Est-ce que les acteurs ont vraiment exprimé des émotions ?"*
 - *"Est-ce que les acteurs ont exprimé des idées intéressantes pour établir de bonnes relations avec les clients ? Lesquelles ?"*
 - *"Qu'est-ce qu'ils auraient pu mieux faire ?"*

- ✦ Il encourage le dialogue et le partage d'idées. Puis il invite les autres équipes à présenter à leur tour leur saynète et engage le même débat.
- ✦ Finalement, il met en valeur les points importants qui ressortent de l'exercice puis distribue aux participants et commente une fiche de documentation intitulée "10 moyens pour fidéliser les clients"³⁸.

Avantages du jeu de rôle

Le jeu de rôle est une activité sociale, attractive et vivante. Les joueurs interagissent dans les scénarios qui leur sont proposés, ce qui encourage les observateurs à analyser et évaluer le raisonnement et les solutions de leurs collègues.

Le jeu de rôle peut préparer les groupes à des scénarios réels. Il offre aux apprenants un aperçu des situations qu'ils peuvent rencontrer, et les participants reçoivent également des informations en retour sur les résultats obtenus. Le groupe peut discuter des moyens de résoudre potentiellement la situation, ce qui permet de gérer plus efficacement des scénarios similaires dans la vie réelle.

Lorsqu'une personne participe à un scénario de jeu de rôle, elle démontre sa plus ou moins grande capacité de gérer une situation similaire dans la vie réelle. Cela donne au formateur des informations utiles sur le niveau de compétence des participants et lui donne la possibilité de travailler plus particulièrement avec des individus présentant des faiblesses spécifiques.

³⁸ <https://approchescooperatives.com/fr/item/lutter-contre-la-pauvrete-par-la-creation-de-micro-entreprises>

Inconvénients du jeu de rôle

Les personnalités un peu timides, inhibées ou peu à l'aise dans l'expression orale et corporelle peuvent être réticentes à l'idée de participer à un jeu de rôle. Le formateur devra s'efforcer de les rassurer et de les encourager. L'utilisation d'un brise-glace ou d'un énergiseur est recommandé avant tout jeu de rôle. Il est important d'applaudir et de féliciter les "acteurs" pour leur performance.

A contrario, les personnalités extraverties peuvent se sentir tellement à l'aise dans le jeu de rôle que la chance d'apprendre est oubliée au profit de la transformation de la session en pur divertissement. Il est donc recommandé d'insister sur les objectifs d'apprentissage et de répéter le jeu de rôle plusieurs fois, avec des acteurs différents, afin d'identifier et de mettre en valeur les comportements nécessaires pour gérer efficacement des scénarios similaires dans la vie réelle.

X. LES JEUX DE SIMULATION



FORMATION D'ANIMATEURS DE JEUNES. TURQUIE

On a montré l'intérêt de l'apprentissage par l'expérience. Faire expérimenter par les apprenants les situations réelles auxquelles on doit les former est sans doute la meilleure méthode de formation. Mais il y a deux limitations à cela : d'une part c'est long et coûteux, d'autre part cela comporte des risques certains. Placer un pilote débutant aux commandes d'un avion est sans doute une expérience stimulante mais elle est coûteuse et comporte des risques. On préfère généralement utiliser un simulateur de vol grâce auquel l'élève-pilote pourra se familiariser avec les commandes et les manoeuvres d'un avion sans risques d'accident et pour un coût réduit. L'intérêt des situations de simulation pour l'apprentissage a depuis longtemps été repéré. Après tout, c'est ainsi que les enfants, à travers

les jeux symboliques, acquièrent des compétences sociales par l'imitation, la reproduction et l'expérimentation en "*faisant comme si*".

Depuis longtemps, les armées forment leurs futurs officiers aux tactiques de combat en utilisant des "bacs à sable", c'est à dire des maquettes de terrains variées en trois dimensions sur lesquels on peut déplacer des objets symbolisant des unités de soldats et du matériel militaire. C'est beaucoup moins coûteux que d'organiser des vraies manoeuvres et il n'y a pas de risques d'accidents.

"La simulation consiste à répéter, en séance de formation, sans risquer les conséquences (pour le matériel ou pour les hommes) d'une erreur, les paroles, les gestes, les "tours de main" qu'il faudra maîtriser dans les situations de travail futures".³⁹

Avec l'informatique, les *jeux de simulation* se sont considérablement développés. Des interactions entre les apprenants et la situation d'apprentissage sont possibles. Par l'utilisation de la vidéo et de l'animation, on peut, grâce à un ordinateur, présenter aux apprenants des situations-problèmes auxquelles ils doivent réagir et dont la configuration change suivant la réponse qu'ils ont choisie.

Cet outil de formation est d'une grande efficacité et se développe rapidement. Il demande cependant un long et coûteux travail de préparation et de programmation informatique.

On peut cependant inventer des situations de simulation moins coûteuses et les utiliser en formation. En voici un exemple.

Dans une formation, j'avais l'objectif de faire découvrir aux participants les conditions d'un travail en équipe efficace. J'ai trouvé dans Youtube un jeu intitulé "*The big egg drop*" - la grande chute de l'oeuf - qui offre une excellente simulation de travail en équipe, et je l'ai utilisé pour construire une séquence de formation.

³⁹ Dominique Beau, *La boîte à outils du formateur*, Editions d'organisation, 2002

La grande chute de l'œuf

Après avoir organisé les participants en plusieurs équipes de 5 à 7 membres, le formateur donne l'explication suivante :

"Je vous propose un jeu pour découvrir ensemble les conditions d'un travail en équipe efficace. C'est un jeu de compétition entre équipes.

- ✦ *Chaque équipe est invitée à imaginer qu'elle est une société spécialisée dans la fabrication d'emballages.*
- ✦ *Chaque équipe va recevoir du matériel pour construire un emballage protecteur (carton, papier, bande adhésive, feutres de diverses couleurs, ciseaux), et... un œuf cru !*
- ✦ *Vous aurez 30 minutes pour concevoir et construire un emballage capable de protéger l'œuf cru d'une chute de la hauteur d'un premier étage (3 ou 4 mètres de haut). La forme de l'emballage doit être plaisante et attractive pour le client.*
- ✦ *Dans le même temps, vous devrez concevoir et réaliser une publicité pour vanter les mérites de votre emballage. Cette publicité peut-être une affiche, une saynète ou une chanson.*
- ✦ *Pour réaliser ce travail, dans chaque équipe, vous devrez vous répartir plusieurs rôles : le leader, chargé de coordonner et d'organiser l'ensemble du travail en tirant le meilleur parti des ressources de chacun des membres, le ou les ingénieurs chargé(s) de concevoir et de fabriquer l'emballage, le ou les graphistes chargé(s) de concevoir et de réaliser la décoration de l'emballage, le ou les publicistes chargé(s) de concevoir et réaliser la publicité.*
- ✦ *Vous avez le droit de rechercher d'autres matériaux dans l'environnement pour améliorer l'emballage mais pas le droit d'utiliser des vêtements. L'équipe gagnante sera celle qui aura préparé la meilleure publicité et dont l'emballage permettra de récupérer l'œuf intact après la chute."*

Chaque équipe reçoit son matériel, se répartit les rôles, s'organise et réalise la tâche (emballage et publicité). Le formateur passe d'une équipe à l'autre pour observer et bien noter comment chaque équipe organise son travail, en particulier :

- ✦ Est-ce que le leader joue bien son rôle de coordination du travail et d'organisation de l'équipe ?
- ✦ Est-ce que les différents rôles sont bien partagés et respectés ?
- ✦ Est-ce qu'il y a des conflits de rôles ou de leadership ?
- ✦ Est-ce que certains participants restent à l'écart, inactifs, pendant que d'autres font tout le travail ?

Au bout du temps imparti, le formateur fait cesser le travail. Puis il invite chaque équipe à présenter à son tour sa publicité. Enfin il organise le test des emballages de chaque équipe en les faisant lâcher d'un premier étage ou d'une hauteur de 3 ou 4 m. L'équipe gagnante est celle qui a fait la meilleure publicité et dont l'emballage a permis de garder l'œuf intact malgré la chute. Le formateur félicite chaleureusement l'équipe gagnante et lui remet un prix (par exemple un paquet de bonbons). Puis il met en place trois tableaux de conférence pour noter les contributions de chacun et lance un débat pour procéder à l'analyse de l'expérience vécue.

- ✦ Il donne la parole aux participants pendant quelques minutes pour qu'ils disent ce qui s'est passé pendant leur travail en équipe.
- ✦ Il pose les questions suivantes pour aider l'analyse :
 - *"Est-ce que le leader a demandé la contribution de chacun pour produire des idées ? Est-ce qu'il a distribué les tâches et coordonné le travail ?"*

- *"Est-ce que les membres de l'équipe ont joué des rôles différents ou bien est-ce que tout le monde faisait tout en même temps ?"*
 - *"Est-ce qu'il y a eu des idées différentes, contradictoires, des disputes sur ce qu'il fallait faire ?"*
 - *"Est-ce que les décisions ont été prises ensemble ou imposées par quelques-uns ?"*
 - *"Est-ce que certains sont restés passifs, n'ont pas apporté de contribution ? Pourquoi ?"*
- ✦ Il complète les apports des participants en faisant part de ses propres observations.
- ✦ A propos de chaque réponse ou commentaire, le formateur demande aux participants si cela est un avantage ou un désavantage pour le travail en équipe. Il note les avantages sur le premier tableau de conférence et les désavantages sur le second.
- ✦ Enfin, il demande aux participants de dire quelles améliorations pourraient être apportées ; c'est-à-dire comment les avantages pourraient être amplifiés et les inconvénients réduits de manière à améliorer le travail en équipe. Il note les idées des participants sur le troisième tableau de conférence.

A la fin de l'analyse, le contenu des trois tableaux de conférence doit ressembler au tableau ci-dessous :

Avantages	Inconvénients	Améliorations
<p>Trouver et partager des idées plus facilement (on met en ligne plusieurs cerveaux).</p> <p>Se soutenir les uns les autres : partager les forces pour compenser les faiblesses individuelles.</p> <p>Construire des relations amicales et solidaires, un sentiment d'appartenance.</p> <p>Construire un engagement commun pour atteindre des objectifs décidés ensemble.</p> <p>Apprendre les uns des autres : les plus expérimentés font profiter les autres de leurs compétences. L'équipe devient ainsi un espace de formation mutuelle.</p>	<p>Le travail en équipe peut être source de conflits : chocs de personnalité, lutte pour le pouvoir.</p> <p>Tout le monde peut ne pas avoir droit au chapitre : les plus discrets sont marginalisés par les fortes personnalités.</p> <p>Certains peuvent chercher à tirer profit de l'équipe sans apporter de contribution véritable.</p>	<p>Définir et se répartir des rôles précis ("qui fait quoi").</p> <p>Définir des règles collectives pour éviter/résoudre les problèmes et les conflits.</p> <p>Elire un coordinateur chargé de réguler le fonctionnement de l'équipe et d'aider/encourager chacun à contribuer.</p> <p>Evaluer régulièrement le travail commun pour identifier les problèmes et les résoudre sans attendre.</p>

En conclusion, le formateur tire les leçons de l'exercice en mettant en lumière, à partir de l'expérience vécue, les quatre éléments clés d'un travail en équipe efficace :

- ✦ Un coordinateur chargé de faciliter la participation de tous et la coopération au sein de l'équipe ;
- ✦ Une distribution de rôles entre les membres ;
- ✦ Un code de conduite définissant les droits et les devoirs de chacun pour réguler les relations au sein de l'équipe et éviter les conflits ;
- ✦ Une évaluation régulière du vécu de l'équipe pour adapter les rôles, les règles et améliorer la coopération.

Avantages des jeux de simulation

Les jeux de simulation constituent une expérience d'apprentissage très positive car ils aident les participants à réaliser et à évaluer leurs actions de manière cohérente, en offrant une structure qui les conduit à atteindre les objectifs donnés. Les participants s'engagent fortement dans la situation ; ils "se prennent au jeu", s'investissent totalement ; ils font généralement preuve d'une grande créativité et vivent intensément les péripéties du travail en équipe.

Les découvertes faites ensemble sont donc issues d'une expérience riche et vivante. Elles s'inscrivent profondément dans la mémoire des participants.

Inconvénients des jeux de simulation

Les jeux de simulation sont une approximation de la réalité ou, plutôt, une représentation simplifiée de celle-ci. En d'autres termes, il s'agit d'une expérience qui se fonde sur la réalité, mais qui ne l'expose pas telle qu'elle est dans sa complexité première. Le risque est donc de se laisser entraîner par l'attrait du jeu en n'abordant le fond des choses que de manière superficielle.

xi. L'AUTOSCOPIE



Définition

On parle d'autoscopie lorsqu'on place l'apprenant face à sa propre performance filmée dans le but de l'amener à modifier ses comportements et ses attitudes. Il s'agit essentiellement d'une formule permettant aux apprenants d'obtenir une rétroaction à partir de l'enregistrement de leur comportement dans une situation réelle.

Description

Dans un premier temps, on demande à un volontaire en formation d'accomplir une tâche, par exemple faire un exposé, conduire un

entretien ou animer une séquence de formation. On enregistre en vidéo sa performance. Dans un second temps, l'enregistrement vidéo est visualisé et analysé pour mettre en évidence les aspects positifs mais aussi les aspects négatifs du comportement du volontaire.

L'autoscopie est particulièrement utile dans les contextes suivants :

- ✦ Développement de capacités motrices ou techniques (ex. : éducation physique, sport, musique, manipulations) ;
- ✦ Développement de compétences en communication (exposé, apprentissage d'une langue) ;
- ✦ Maîtrise de la gestuelle et du langage non verbal ;
- ✦ Enseignement ou animation de séquences de formation ;
- ✦ Développement de l'aptitude à la relation interpersonnelle (ex. : entretien d'aide, enseignement, animation, négociation, consultation) ;
- ✦ Exercices de simulation ou jeu de rôle.

Avantages

Cette pratique de formation possède une grande force de persuasion et permet d'engager un travail de modification de son propre comportement et des représentations de soi. Elle permet de travailler et d'améliorer l'image de soi et d'amender certaines "manies" qui parasitent la communication inter-personnelle. Elle est couramment employée dans les formations à l'entretien et à la communication directe (en face-à-face ou en groupe), dans les formations d'animateurs et de formateurs et les séminaires de vente et de management. Sa pertinence et sa force dépassent de très loin tout travail d'observation critique par un tiers.

Pour l'apprenant

- ✦ L'autoscopie fournit une rétroaction immédiate, objective et précise. L'apprenant reçoit une image objective de son comportement en situation, il peut ainsi porter un jugement critique sur lui-même et accepter le regard des autres et leurs remarques.
- ✦ Il peut retracer les stratégies cognitives employées lors de la performance et les évaluer lorsqu'elles sont discutées peu après la performance.
- ✦ Il est amené à modifier son attitude, à corriger certains comportements inappropriés, à mieux se connaître et à acquérir de nouvelles pratiques ou techniques.
- ✦ Grâce à l'enregistrement vidéo, il peut revoir sa performance plusieurs fois et apprécier sa propre progression, parvenant ainsi à mieux contrôler son apprentissage.
- ✦ Analysant sa propre performance, il peut revenir sur ses perceptions antérieures et sur les processus mentaux qu'il a utilisés, et accéder à la métacognition, c'est-à-dire une réflexion sur sa propre façon de penser et d'apprendre.
- ✦ Les observateurs (les pairs) peuvent aussi acquérir d'importantes connaissances en analysant la performance de l'autre.

Pour le formateur

- ✦ L'autoscopie permet de donner une rétroaction au cours de l'exécution d'une tâche ou d'une performance et de soutenir ainsi l'acquisition de connaissances procédurales.
- ✦ L'analyse n'interfère pas avec la performance puisqu'elle se déroule après celle-ci.

- ✦ La capture vidéo offre la possibilité technique de ralentir l'action, de figer l'image, de zoomer, etc. Ainsi le formateur peut retracer les stratégies cognitives employées par l'apprenant lors de la performance, les évaluer et identifier comment faciliter la progression de l'apprenant.
- ✦ En utilisant plusieurs prises d'images successives en situation, l'autoscopie permet la mesure immédiate et crédible des évolutions et des progrès accomplis.
- ✦ L'autoscopie peut être utilisée avec profit en complément de séquences de démonstration.

Limites

Pour l'apprenant

- ✦ L'élève est soumis à la subjectivité du cadrage lors de la prise de vue.
- ✦ L'autoscopie peut susciter une inquiétude chez certains apprenants introvertis, surtout si la performance est visionnée par le groupe entier.
- ✦ Elle peut provoquer une réaction négative chez certains apprenants placés face à leur propre image.
- ✦ Pour le formateur, l'autoscopie nécessite la maîtrise du matériel de captation audio/vidéo.
- ✦ Elle requiert du temps pour enregistrer et visionner les performances. Elle peut s'avérer fastidieuse si chaque membre d'un groupe nombreux est ainsi évalué. Il est donc recommandé de ne travailler que sur des séquences brèves.

- ✦ Comme elle touche au plus profond de l'image de soi, cette pratique exige du formateur une grande connaissance et une grande maîtrise des phénomènes psychologiques et psychosociologiques qu'elle peut révéler. Il est donc recommandé de la conduire et de la gérer avec prudence et souplesse, et de toujours ménager la personnalité des participants en leur assurant la confidentialité et la maîtrise de leur image.

Conditions d'efficacité

- ✦ Bien définir les objectifs d'apprentissage de l'exercice avant l'enregistrement de la performance et établir une grille d'analyse adéquate.
- ✦ Tenir compte de la subjectivité qu'implique le cadrage lors de l'enregistrement de la performance vidéo.
- ✦ Tenir la session de rétroaction assez tôt après la performance, pour que le souvenir des stratégies cognitives employées par les apprenants soit le plus clair possible.
- ✦ Poser des questions ouvertes aux participants lors de l'analyse pour susciter chez eux réflexion et prise de conscience.
- ✦ Proposer aux participants de prendre le contrôle de la vidéo et d'arrêter eux-mêmes la bande aux moments qui leur inspirent une réflexion ou un commentaire.
- ✦ Procéder à une phase de synthèse après l'analyse des performances pour mettre en relief les points à retenir et ainsi formaliser les connaissances pour les apprenants.

xii. LE PROJET



FORMATION DE FORMATEURS. BURUNDI

Définition

L'apprentissage par projet consiste à proposer aux apprenants de réaliser un projet, seul ou en équipe, sous la supervision du formateur. Cette approche suppose des conditions de réalisation les plus proches possibles de la réalité professionnelle. L'activité se clôt obligatoirement par une réalisation concrète destinée à un public plus ou moins large.

Préparation

Les apprenants doivent réaliser une production à présenter devant un public. Celui-ci peut être plus ou moins étendu, voire limité au seul formateur. Le projet doit être bien dimensionné, de manière à être réalisable dans le temps disponible. Il doit également permettre d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Le travail de planification du projet, réalisé en amont par le formateur, est donc primordial. Il doit préciser les objectifs et les conditions de réalisation afin de formaliser l'engagement des apprenants.

Il s'agit d'une approche pédagogique fortement centrée sur les apprenants : une très grande liberté d'action et une large part de contrôle leur sont laissées. La méthode peut ainsi s'adapter aux champs d'intérêt divers des apprenants et se révéler particulièrement motivante.

Déroulement

Le déroulement comprend les phases suivantes.

Phase 1 : lancement du projet

le formateur présente le projet, les modalités et les règles de fonctionnement. Les équipes sont formées et les rôles sont distribués. Dans cette phase, le formateur est plus ou moins directif selon ses intentions pédagogiques et le degré d'autonomie des apprenants.

Phase 2 : réalisation du projet

Les apprenants décident de la direction à prendre, planifient leurs actions, recherchent les informations dont ils ont besoin. Cette phase peut être plus ou moins longue. Des rencontres régulières avec le formateur doivent être programmées afin de valider la fiabilité des informations collectées et de discuter des solutions envisagées.

Phase 3 : production finale

Les équipes réalisent le produit fini, qui sera présenté au public. Cela peut être un objet, une maquette, un plan, un document, un programme, une séquence de formation, etc.

Phase 4 : présentation et évaluation

Le produit fini doit répondre au cahier des charges. De plus, les apprenants doivent démontrer, en présentant leur production, qu'ils ont compris les notions à acquérir. Ce n'est pas uniquement le résultat qui est évalué à cette phase, mais ce sont aussi, et surtout, les compétences mises en œuvre, leur transférabilité à une situation professionnelle réelle et la démarche dans sa globalité. L'évaluation peut être collective ou individuelle, et peut porter également sur le degré d'engagement et de collaboration dans le projet.

Phase 5 : retour métacognitif

Il peut être utile d'ajouter une phase de réflexion sur le fonctionnement de l'équipe, d'une part, mais aussi sur les stratégies qui ont été déployées par les uns et les autres lors des différentes étapes du projet, d'autre part, afin d'analyser la fiabilité des démarches cognitives utilisées.

Avantages

- ✦ L'apprentissage par projet favorise la motivation et l'engagement des apprenants par son caractère authentique et par la nécessité de présenter une production finale.
- ✦ L'activité des apprenants se centre sur la tâche et sur l'apprentissage. Les savoirs se construisent au fur et à mesure de l'avancement du projet. L'apprenant est amené à déterminer ce qu'il doit apprendre, à commettre des erreurs qui le feront

progresser, à gérer les imprévus. Il met en lien ses connaissances antérieures et ses nouvelles acquisitions. Il confronte ses idées avec celles de ses pairs, et éventuellement, avec celles du public à qui la réalisation est destinée.

- ✦ Ces caractéristiques couplées avec la motivation très forte des apprenants rend l'approche par projet particulièrement efficace. Elle est propice au développement de savoir-faire et de compétences, et donc de connaissances procédurales et conditionnelles. Elle s'adapte à tous les domaines de formation.
- ✦ L'approche par projet développe la créativité, favorise le renforcement de l'autonomie des apprenants ainsi que de leurs capacités de communication et de collaboration.

Limites

- ✦ Cette activité comporte le risque de se lancer dans des projets trop ambitieux avec la possibilité de manquer de temps pour terminer le travail ou bien dans des projets trop limités, trop faciles.
- ✦ Des difficultés techniques sont possibles.
- ✦ On peut faire l'erreur de mettre l'accent sur le produit fini au détriment du processus. Dans ce cas l'évaluation de l'apprentissage sera délicate.
- ✦ Si le projet est trop difficile et demande trop d'investissement pour peu de résultats, les participants peuvent se démotiver. Des divergences entre les membres des équipes sont possibles.

Conditions d'efficacité

Pour garantir l'efficacité de l'activité, le formateur doit :

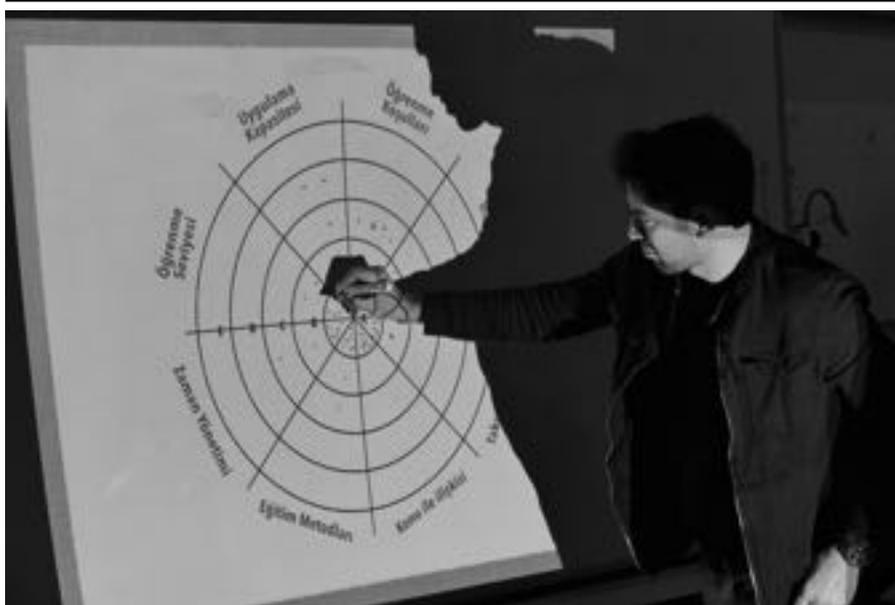
- ✦ Définir des objectifs réalistes.
- ✦ Communiquer clairement ce qui est attendu et les règles de fonctionnement.
- ✦ Fournir un accompagnement approprié tout au long de la réalisation du projet.
- ✦ Organiser les ressources et s'adapter au degré d'autonomie des apprenant.
- ✦ Planifier la réalisation du projet de manière à s'adapter aux imprévus.
- ✦ Animer les équipes en laissant suffisamment de liberté dans un cadre adapté, stimuler, motiver, et effectuer des rétroactions régulières.
- ✦ S'assurer que chacun participe et apprend (identifier et évaluer les contributions individuelles).
- ✦ Prévoir un mécanisme de gestion des conflits dans les équipes.
- ✦ Évaluer non seulement le produit final, mais aussi le processus.

L'utilisation des TIC

- ✦ L'élaboration d'un projet demande un nombre important d'informations et, dans ce sens, Internet peut s'avérer un outil des plus utiles.

- ✦ Internet rend possible la recherche et la collecte de données *indispensables à la réalisation des projets*. Ainsi, le temps consacré à la recherche est plus stimulant parce que plus productif. Avec les outils de communication, il est facile de rejoindre des personnes-ressources par courrier électronique.
- ✦ Le traitement de texte favorise la production de travaux soignés. Les logiciels de présentation (Powerpoint) peuvent aussi servir à la communication de la réalisation.
- ✦ Les tableurs (Excel ou Google Sheet) servent à utiliser des graphiques, des tableaux et des statistiques pour effectuer des calculs et des analyses.
- ✦ Les bases de données permettent de recueillir les informations, de les structurer, de les analyser et de les synthétiser.
- ✦ Les logiciels de création d'infographie servent à concevoir et à créer des dessins et des diagrammes.
- ✦ Le projet étant, dans son essence, collaboratif, les outils collaboratifs de création de documents (Google Docs, wiki), de tableurs (Google Sheet), de cartes conceptuelles (Lucid chart) sont particulièrement appropriés.

20. LES OUTILS D'ÉVALUATION



FORMATION D'ANIMATEURS. TURQUIE

Dans la vie courante, nous ne cessons d'évaluer. Nous sommes en permanence en train de juger la valeur des choses, ce qui est important, ce qui vaut la peine qu'on s'y intéresse et ce qui est insignifiant. Ces évaluations nous permettent de décider de nos priorités. Nous évaluons également le résultat de nos actions pour déterminer ce qui est à garder ou modifier, et là où nous devons persévérer pour parvenir aux résultats que nous recherchons.

De même dans le processus de formation des adultes, l'évaluation occupe une place importante. Elle permet aux formateurs et aux participants d'identifier leur niveau de départ, de vérifier l'apprentissage en cours de route et de mesurer l'impact final de la

formation. C'est donc un outil indispensable pour bien piloter la formation et améliorer le choix des méthodes.

Les trois types d'évaluation

On distingue trois types d'évaluation qui correspondent à trois moments distincts de l'apprentissage, à savoir : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Chaque type d'évaluation a sa propre finalité et il est nécessaire de varier leur utilisation, en tenant compte de l'apprenant, du formateur et de l'organisation.

1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique se situe *avant la formation*, et permet de faire le point sur les acquis et les connaissances du participant. Elle aide également le formateur à déterminer le contenu et les objectifs de la formation.

2. L'évaluation formative

L'évaluation formative est une évaluation qui intervient *au cours du processus d'apprentissage* afin de l'améliorer. Les outils d'évaluation formative présentent les avantages suivants :

- ✦ Ils apportent immédiatement une rétroaction au formateur et lui permettent de réguler, d'adapter ses prochaines séquences d'apprentissage selon les résultats de l'apprenant afin de l'accompagner vers sa réussite.
- ✦ Ils permettent de tester aussi les questions relatives à la qualité de l'environnement d'apprentissage : le confort, la lumière, la nourriture, les ressources de formation, etc.

- ✦ Ils renforcent la satisfaction et l'engagement des participants en leur montrant que leurs besoins et leurs attentes sont prises en compte.

3. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative prend place *au terme d'une formation* et permet de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints. Le qualificatif d'évaluation *sommative* suggère l'idée de *somme* et désigne un système d'évaluation *continue* qui procède de plusieurs résultats chiffrés cumulés en cours de route pour donner une somme ou un total. Sur le plan institutionnel, cette évaluation établit un bilan final en vue d'une orientation ultérieure de la formation et/ou d'une certification des compétences acquises (diplôme).

Les quatre niveaux d'évaluation

En suivant le modèle de Kirkpatrick, déjà présenté au chapitre 17, on peut classer les différents outils d'évaluation en quatre catégories :

1. Les outils pour mesurer la **réaction** des participants à la formation.
2. Les outils pour mesurer **l'apprentissage** réalisé par les participants.
3. Les outils pour mesurer le **comportement** des participants après la formation.
4. Les outils pour mesurer **l'impact de la formation sur les résultats** de l'organisation.

Dans les pages suivantes, nous allons proposer des exemples d'outils correspondants aux trois types d'évaluation - diagnostique, formative et sommative - et utilisables pour chacun des 4 niveaux d'évaluation.

i. NIVEAU 1 : MESURER LES RÉACTIONS

L'évaluation du niveau 1 consiste à mesurer la réaction des participants à la formation. C'est le niveau le plus pratiqué et qui semble le plus facile, mais il est important d'évaluer les trois principales composantes de la réaction des participants :

1. **La *l'engagement*** : dans quelle mesure sont-ils engagés dans le processus d'apprentissage ?
2. **La *satisfaction*** : dans quelle mesure sont-ils satisfaits de leur apprentissage ?
3. **La *pertinence*** : dans quelle mesure estiment-ils que l'apprentissage est pertinent avec le rôle qu'ils jouent dans leur travail ?

Une bonne évaluation du niveau 1 donne des informations qui permettent de confirmer, rapidement et de manière efficace, que la qualité du programme et du formateur sont satisfaisantes.

On peut utiliser différents outils comme : les observations, les commentaires anecdotiques, les questionnaires, les grilles d'évaluation, les entretiens. Des exemples sont proposés dans les pages suivantes.

a. Observations

L'observation est l'une des façons les plus importantes de recueillir des données sur le processus d'apprentissage et les réactions des participants. Lorsqu'elle vise un objectif précis, qu'elle est systématique et cumulative, l'observation permet au formateur d'en savoir davantage sur les participants, sur leurs connaissances, leurs capacités et leurs stratégies d'apprentissage. Une observation de qualité met l'accent sur ce que les participants sont capables

d'accomplir et sur ce que le formateur peut faire pour les aider les à progresser :

- ✦ Une majorité de visages aux sourcils froncés indique probablement que les participants ne comprennent pas et que le formateur doit changer certains aspects de la séquence de formation en cours.
- ✦ Un groupe qui fonctionne bien indique probablement que la méthode de formation choisie est efficace.

Grâce à l'observation informelle des participants, le formateur peut voir s'il doit recourir à des méthodes différentes, à de nouveaux concepts ou à des apports complémentaires sur certaines capacités ou stratégies.

Le formateur doit prendre le temps d'observer les participants pendant chacune des séquences de formation :

- ✦ Lorsqu'il introduit la séquence, éprouve-t-il des difficultés à obtenir le silence, à lancer la séquence ? Quelle est l'attitude des participants ? Sont-ils attentifs ou distraits, intéressés ou indifférents, confiants ou inquiets ?
- ✦ Pendant le travail en équipe, le formateur circule d'une équipe à l'autre et note le comportement des participants : sont-ils actifs et engagés dans leur travail ? Quel est leur niveau d'interaction et de coopération ?
- ✦ Au moment du partage entre les équipes, il observe la réaction des uns et des autres : sont-ils heureux et satisfaits des découvertes qu'ils ont faites ? Leurs réflexions laissent-elles penser qu'ils les trouvent pertinentes avec le rôle qu'ils jouent dans leur travail ?

Si les formateurs travaillent en équipe, il est important que, dans chaque séquence de formation, l'un d'entre eux joue le rôle d'observateur.

b. Commentaires anecdotiques

Les *commentaires anecdotiques* sont des notes que le formateur rédige systématiquement lorsqu'il observe les comportements, les capacités et les attitudes des participants. Ils fournissent des données cumulatives sur les progrès et les compétences acquises. Des enregistrements anecdotiques de qualité constituent un outil de référence pratique et fort utile au sujet de chaque participant.

Buts

- ✦ Fournir des renseignements sur la progression d'un participant pendant la période de formation ;
- ✦ Fournir des données régulières sur les besoins individuels des participants en matière d'apprentissage ;
- ✦ S'obliger à observer des comportements importants qui ne seraient pas décelés autrement.

Démarche

Parce qu'il s'agit là d'une activité qui exige du temps, il est nécessaire de procéder de façon organisée et efficace. Voici quelques conseils :

- ✦ Utiliser un classeur dans lequel on place une feuille blanche pour chaque participant. Noter ses observations à l'aide d'une planchette à pince et de notes autocollantes. Veiller à inscrire la date et le nom de l'apprenant sur chacune des notes autocollantes. Placer les notes autocollantes dans le classeur, sur la feuille de l'apprenant.

- ✦ Établir une liste des participants, la placer au début du classeur et cocher les noms au fur et à mesure qu'on ajoute des commentaires anecdotiques. Cela permet de savoir rapidement quels participants on a observés et combien de fois.
- ✦ Les notes doivent être brèves, concises et objectives (pas plus de quelques phrases). Elles doivent porter sur les points forts de l'apprenant et non pas sur ses points faibles (il est préférable pour le formateur d'utiliser une stratégie *positive* consistant à se focaliser sur le développement des forces plutôt que sur la correction des faiblesses. Le développement des forces augmente l'estime de soi de l'apprenant et l'amène, en général, à corriger lui-même ses faiblesses).
- ✦ Rédiger les notes pendant que l'on observe l'apprenant, ou peu de temps après, pour que les observations soient justes.
- ✦ Prendre des notes à différents moments et au cours de diverses activités pour obtenir une description équilibrée de l'apprentissage du participant.
- ✦ Revoir souvent les commentaires pour veiller à ce que des notes soient prises régulièrement sur chacun des participants
- ✦ Mentionner le contexte et tout autre commentaire ou toute question sur lesquels il faudra revenir plus tard.
- ✦ Si l'équipe de formation comprend plusieurs formateurs, répartir l'observation des participants entre les différents formateurs et partager régulièrement les observations faites.

c. Questionnaires

L'utilisation des questionnaires comme outil d'évaluation se heurte souvent au fait qu'on obtient des réponses de faible qualité ou peu significatives car les éléments à évaluer ont été formulés dans les termes du formateur, au lieu d'être formulés dans les termes de l'apprenant. Le tableau ci-dessous montre comment une formulation centrée sur les préoccupations du formateur est peu compréhensible par l'apprenant. Il faut utiliser une formulation simple et centrée sur les préoccupations de l'apprenant pour que celui-ci puisse la comprendre et y répondre facilement.

Formulation centrée sur le formateur	Formulation centrée sur l'apprenant
"Les éléments de la séquence de formation étaient bien choisis et bien élaborés".	"Les éléments de la séquence de formation étaient faciles à suivre".
"Les activités étaient bien développées".	"Les activités m'ont aidé à comprendre les concepts".

Evaluation formative

A la fin d'une séquence ou en fin de journée, le formateur "*prend le pouls*" du groupe avec un questionnaire rapide comme les deux exemples donnés aux pages suivantes. Ces questionnaires permettent d'apprécier le niveau d'apprentissage des participants et de déterminer comment le renforcer si nécessaire.

“Prise de pouls” exemple 1

NOM et prénom :

Instructions : Complétez les phrases suivantes en fonction de l'expérience que vous avez vécue

Quelque chose que j'ai appris aujourd'hui...

Quelque chose que je savais déjà...

Un moment "Aha !" que j'ai eu aujourd'hui...

Je suis toujours confus au sujet de...

“Prise de pouls” exemple 2

NOM et prénom :

Instructions : Essayez d'écrire quelque chose pour répondre brièvement à chacune des questions ci-dessous, à partir de l'expérience que vous avez vécue.

Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ?

Pourquoi l'avons-nous fait ?

Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui ?

Comment puis-je l'appliquer ?

Quelles sont les questions que je me pose encore ?

Evaluation sommative

A l'issue de la formation, un questionnaire d'évaluation sommative permet d'apprécier les 3 critères du niveau 1 d'évaluation : engagement, satisfaction et pertinence.

Exemple : formation de chefs d'équipe

NOM et prénom :

***Instructions :** Répondez brièvement à chacune des questions ci-dessous, à partir de l'expérience que vous avez vécue.*

1. Quelles sont, selon vous, les principales raisons pour lesquelles on vous a demandé de suivre cette formation ?
2. Veuillez partager vos commentaires relatifs aux observations que vous avez faites concernant chacun des modules du programme en indiquant de quelle manière vous vous êtes senti engagé et satisfait :
 - Développer et partager votre vision :
 - Gérer les attentes des employés :
 - Construire des équipes solides :
 - Gérer la performance :
 - Améliorer les résultats commerciaux :
3. Ce que vous avez appris est-il pertinent avec votre rôle ?
4. Comment comptez-vous appliquer ce que vous avez appris ?
5. Quelle aide supplémentaire souhaiteriez-vous obtenir pour réussir ?

d. Grilles d'évaluation

Plus précises que les questionnaires, les *grilles d'évaluation* permettent au formateur et aux apprenants de porter des jugements sur le développement des apprentissages en s'appuyant sur des critères précis. Elles énumèrent les capacités, les attitudes, les stratégies et les comportements particuliers à évaluer et offrent des façons systématiques de recueillir l'information individuellement ou collectivement.

- ✦ Elles se présentent généralement sous la forme d'énoncés qui correspondent à des critères précis et auxquels il faut répondre par oui ou par non.
- ✦ Elles indiquent le degré ou la fréquence de certains comportements et de certaines capacités, stratégies ou attitudes chez l'apprenant. Elles peuvent faire l'objet de comparaisons dans le temps.

Buts

- ✦ Fournir aux apprenants des exemples de critères d'évaluation au début d'une activité d'apprentissage ;
- ✦ Permettre aux apprenants d'évaluer leurs progrès ;
- ✦ Faire état du développement de capacités, de stratégies, d'attitudes et de comportements particuliers qui sont nécessaires à un apprentissage efficace ;
- ✦ Préciser les besoins des apprenants en matière de formation en présentant un relevé des progrès réalisés et de ceux qui sont encore à faire.

Démarche

- ✦ Pour établir les listes et grilles d'évaluation, prendre en considération les objectifs d'apprentissage de la formation.
- ✦ Utiliser des formules et des indicateurs clairs et simples, faciles à observer et qui permettent d'aider les participants à identifier leurs progrès.
- ✦ Encourager les apprenants à participer à l'établissement d'indicateurs appropriés. Par exemple, quels sont les indicateurs d'une bonne coopération au sein d'une équipe ?
- ✦ Veiller à ce que les listes et grilles d'évaluation soient datées pour qu'elles indiquent les progrès au cours d'une période donnée.
- ✦ Prévoir un espace pour ajouter des commentaires anecdotiques éventuels, afin de faciliter l'interprétation.
- ✦ Utiliser des modèles génériques pour pouvoir facilement y ajouter des critères ou des indicateurs, en fonction de l'activité évaluée.
- ✦ Encourager les participants à créer et utiliser leurs propres listes et grilles d'évaluation pour qu'ils s'auto-évaluent et se fixent des objectifs d'apprentissage.

Evaluation formative

Exemple 1

Apprentissage coopératif - autoévaluation de l'apprenant				
Date :				
Nom et prénom :				
Servez-vous de l'échelle ci-dessous pour décrire votre expérience au sein du groupe				
Elevé		Faible		
1	2	3	4	5
Item	Note	Commentaire		
Je négocie les rôles et les responsabilités de chaque membre du groupe.				
J'apporte des idées et des suggestions.				
J'encourage la participation de chacun des membres du groupe.				
J'écoute les questions de tous les membres.				
J'écoute les suggestions des autres.				
Je change la façon de penser en incorporant de nouveaux éléments d'information ou les idées des autres.				
Je respecte et accepte les contributions de chacun des membres.				
Je fais preuve d'engagement à l'égard du groupe.				

Evaluation formative

Exemple 2

Apprentissage coopératif - évaluation du formateur					
Date :					
Nom de l'équipe :					
	PIERRE				
Utiliser une échelle de 1 (élevé) à 5 (faible) pour noter le score de chaque membre de l'équipe (colonnes de droite)	Pierre	Hélène	Francis	Nicole	Hubert
Négocie les rôles et les responsabilités de chaque membre du groupe.					
Apporte des idées et des suggestions.					
Encourage la participation de chacun des membres du groupe.					
Écoute les questions de tous les membres.					
Écoute les suggestions des autres.					
Change la façon de penser en incorporant de nouveaux éléments d'information ou les idées des autres.					
Respecte et accepte les contributions de chacun des membres.					
Fait preuve d'engagement à l'égard du groupe.					

Evaluation sommative

Exemple 1

Nom et prénom :											Date :
<ul style="list-style-type: none"> • Pour répondre aux questions, veuillez utiliser l'échelle de notation suivante : • 0 = <i>Pas du tout d'accord</i>; 10 = <i>Tout à fait d'accord</i>. • Répondez en entourant d'un cercle la note qui indique dans quel degré vous êtes d'accord avec chaque déclaration. • Ajoutez un commentaire pour expliquer la note que vous donnez. 											
Notation : min = 0, max = 10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1. J'ai pris la responsabilité de m'engager fortement dans ce programme
Commentaire :											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2. Le programme a rencontré mon intérêt
Commentaire :											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3. Le style d'animation du formateur a facilité mon expérience d'apprentissage
Commentaire :											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4. Le programme de formation s'applique bien à mon travail
Commentaire :											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5. Je recommanderais ce programme de formation à d'autres personnes
Commentaire :											

Evaluation sommative

Exemple 2

Les questionnaires peuvent aussi prendre une forme graphique, comme dans "l'**évaluation-cible**" expliquée ci-dessous.

Cette évaluation-cible vise à mesurer le niveau de satisfaction de l'apprenant par rapport à 8 critères :

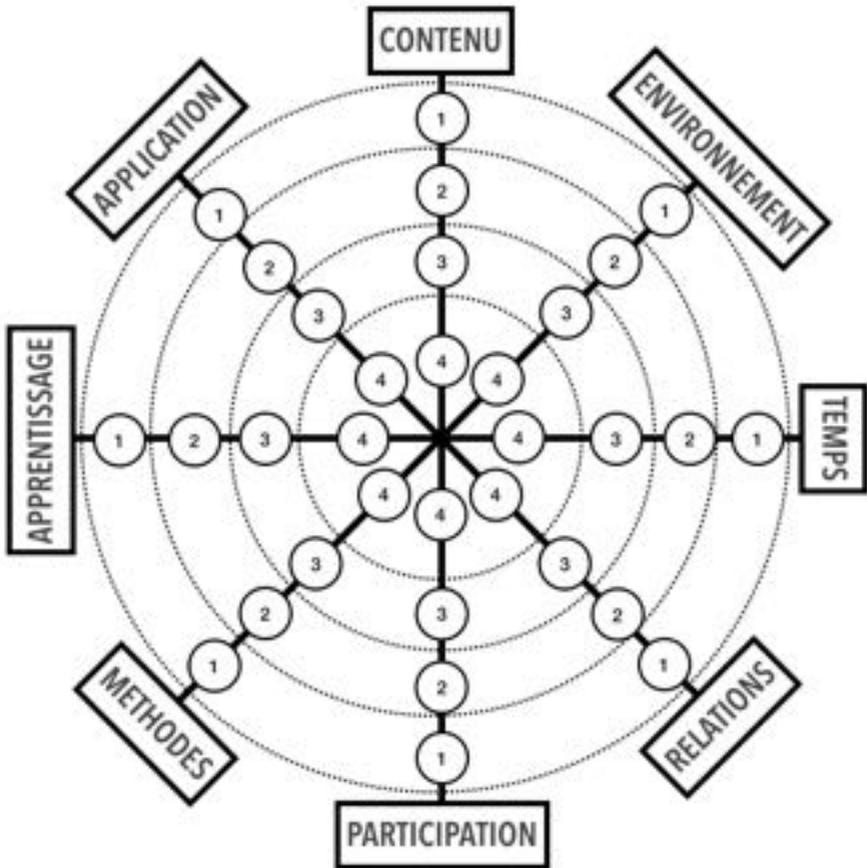
- ✦ **Contenu** : *Le contenu de la formation et les thèmes de travail ont-ils été bien choisis, ont-ils répondu aux attentes des participants ?*
- ✦ **Environnement** : *L'environnement de travail (local, mobilier, conditions de travail) était-il approprié ?*
- ✦ **Temps** : *Le temps (durée des séances, durée des pauses) a-t-il été bien géré ?*
- ✦ **Relations** : *Les relations étaient-elles satisfaisantes ? Les participants étaient-ils à l'aise dans le groupe, dans leur équipe ?*
- ✦ **Participation** : *Les participants ont-ils eu l'occasion de s'exprimer et de participer pleinement ?*
- ✦ **Méthodes** : *Les méthodes de formation ont-elles été bien adaptées et efficaces ?*
- ✦ **Apprentissage** : *Les participants ont-ils le sentiment d'avoir appris de nouvelles choses ? Sont-ils satisfaits de leur apprentissage ?*
- ✦ **Application** : *Les participants se sentent-ils capables d'appliquer et de mettre en œuvre tout ce qu'ils ont appris ?*

Pour évaluer chaque critère, les participants donnent une note de 1 à 4 :

- ✦ 4 = *Je suis très satisfait ;*
- ✦ 3 = *Je suis satisfait ;*
- ✦ 2 = *Je suis insatisfait ;*
- ✦ 1 = *Je suis très insatisfait*

Les participants sont invités à indiquer leur niveau de satisfaction en biffant le numéro de leur choix sur la ligne du critère à évaluer.

Feuille de réponse de l'évaluation cible



Un des avantages de l'évaluation-cible est que l'on peut facilement additionner les réponses individuelles pour représenter graphiquement l'ensemble des réponses du groupe sur une même feuille et faire apparaître ainsi les points de moins grande satisfaction et les points de plus grande satisfaction.

e. Entretiens

Au chapitre 15, nous avons souligné l'importance pour le formateur de rester accessible aux apprenants de manière à être perçu dans un rôle qui se prête au dialogue. Il est donc important de prévoir dans le programme des moments de dialogue au cours d'entretiens de groupe ou individuels.

Les entretiens sont généralement des rencontres conviviales de courte durée avec un participant ou un petit groupe de participants. Certains entretiens se déroulent de manière impromptue, d'autres peuvent être spécialement planifiés pour recueillir des renseignements avec l'aide d'une série de questions posées dans un but bien précis.

Le formateur devra prendre garde de conserver à l'entretien un caractère non-directif, c'est-à-dire d'éviter d'induire les réponses par des questions dirigées. La règle à observer est d'éviter de poser des questions fermées, c'est-à-dire auxquelles on doit répondre par oui ou par non et de s'efforcer au contraire de poser des questions ouvertes. Les questions ouvertes sont posées dans le but de connaître les opinions et les idées du répondant. Elles nécessitent une réflexion personnelle pour donner une réponse descriptive et explicative. Les questions ouvertes commencent généralement par des mots tels que "quoi", "comment", "pourquoi". Par exemple :

- ♦ *"Comment décrire votre niveau de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport à la formation ?"*
- ♦ *"Comment jugez-vous la pertinence du programme par rapport à votre travail ?"*
- ♦ *"Qu'est-ce qui a le plus facilité votre expérience d'apprentissage ?"*
- ♦ *"Qu'est-ce qui a le plus gêné votre expérience d'apprentissage ?"*

Le formateur doit rédiger les questions à poser avant l'entretien de manière à s'assurer qu'elles sont formulées de manière ouverte et non-directive.

Buts

- ✦ Donner aux participants des occasions de parler de leur travail, de leurs succès et de leurs inquiétudes ;
- ✦ Donner au formateur des occasions de recueillir des données d'évaluation et de prendre des décisions sur le programme de formation ;
- ✦ Aider les participants à prendre des décisions en discutant d'autres possibilités ;
- ✦ Aider les participants à acquérir des capacités d'autoévaluation.

Conseils pour le formateur

- ✦ Veiller à ce que l'atmosphère soit amicale, détendue et qu'elle inspire confiance.
- ✦ Discuter de la raison d'être des entretiens et de ce que vous attendez de tous les participants.
- ✦ Prévoir des entretiens plus fréquents avec les participants qui ont des difficultés.
- ✦ Se concentrer sur un ou deux sujets seulement au cours de chaque entretien.
- ✦ Commencer et terminer l'entretien sur une note positive.
- ✦ Revoir les commentaires anecdotiques et les comptes rendus d'entretiens récents pour identifier les participants qui ont besoin d'un entretien immédiat.

- ✦ Se rappeler que les apprenants participent davantage aux entretiens et acceptent davantage de responsabilités à mesure qu'ils se familiarisent avec le processus.
- ✦ Formuler les questions du point de vue de l'apprenant et non du point de vue du formateur.

Evaluation formative

Au cours d'entretiens, on peut apprendre bien des choses sur ce que l'apprenant comprend, sur ses attitudes par rapport à l'apprentissage et sur les capacités et les stratégies qu'il utilise pendant le processus d'apprentissage. Les entretiens permettent donc de personnaliser la formation, d'orienter les participants vers du matériel plus stimulant et de déterminer leurs besoins à venir sur le plan éducatif.

Les entretiens sont particulièrement utiles pour l'évaluation lorsqu'ils se déroulent régulièrement et que le formateur et l'apprenant préparent chacun leur documentation et leurs questions. Prises de façon systématique, les notes d'entretien témoignent du contenu des rencontres et permettent de tirer des conclusions valides.

Une fois que les participants se sont habitués au fonctionnement des entretiens, il est possible d'envisager des entretiens de pair à pair pour qu'entre eux les participants recueillent des commentaires et discutent de leurs progrès et de leurs objectifs.

Evaluation sommative

On peut prévoir à la fin d'un programme de formation un temps consacré à des entretiens de face à face avec chaque participant. L'entretien portera sur le niveau de satisfaction du participant par rapport à l'ensemble du programme, sur la manière dont il s'est senti

engagé dans le programme, sur la pertinence du programme par rapport à son travail et sur son estimation générale quant à la qualité du programme.

Exemples de questions ouvertes à utiliser lors d'un entretien de niveau 1 (réactions)

- ✦ *Dans quelle mesure vous êtes-vous senti à l'aise dans la formation ?*
- ✦ *Dans quelle mesure le programme de formation a-t-il répondu à vos attentes ?*
- ✦ *Dans quelle mesure l'environnement de travail a-t-il facilité ou gêné votre apprentissage ?*
- ✦ *Quelle a été votre réaction à propos des méthodes utilisées ?*
- ✦ *Est-ce qu'il y a quelque chose dans votre expérience qui a gêné votre apprentissage ? Si oui, quoi ?*
- ✦ *Auriez-vous souhaité apprendre une chose que le programme ne proposait pas ? Si oui, quoi ?*

f. Groupes de discussion

Même si l'équipe de formation comporte plusieurs formateurs et que le groupe des participants est réduit, les entretiens de face à face risquent de prendre beaucoup de temps. On peut donc préférer organiser des groupes de discussion, chaque formateur s'entretenant avec une équipe ou un petit groupe de participants.

Comme pour l'entretien de face à face, le formateur posera des questions ouvertes et organisera un tour de table pour recueillir les réponses de chaque participant. Il devra être attentif à ne pas laisser certains participants monopoliser la parole et à favoriser l'expression de chacun.

Il peut être très efficace de compléter les réponses à un questionnaire individuel par des entretiens de face à face ou la participation à un groupe de discussion.

A quel moment procéder à l'évaluation de niveau 1 ?

Il est nécessaire de pratiquer *l'évaluation formative* de niveau 1 au cours même du programme de formation de manière à pouvoir utiliser les informations recueillies pour corriger et améliorer le programme avant même qu'il ne soit terminé.

Généralement, on procède à *l'évaluation sommative* de niveau 1 juste à la fin du programme de formation avant que les participants ne retournent chez eux. C'est une façon d'être sûr de recueillir un pourcentage élevé d'évaluations. Mais cette façon de faire ne garantit pas d'obtenir les réponses les plus intéressantes. En effet, juste à la fin de la formation, les participants risquent de ne pouvoir donner que des informations limitées. Ils pourront avoir une opinion différente sur la qualité du programme après avoir tenté d'appliquer les concepts appris dans leur situation de travail. Si l'évaluation est reportée de quelques jours ou quelques semaines après la formation, les participants peuvent donner des réponses plus objectives.

ii. NIVEAU 2 : MESURER LES APPRENTISSAGES

Il est important d'évaluer les réactions des participants à la formation : leur degré d'engagement, leur niveau de satisfaction, la mesure dans laquelle ils ont trouvé le programme pertinent pour leur travail. Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi tenter de mesurer l'apprentissage qu'ils ont réalisé. C'est le but de l'évaluation du niveau 2.

Cette fois, l'évaluation va porter sur 5 nouveaux éléments :

- ✦ Les savoirs,
- ✦ Les savoir-faire,
- ✦ Les savoir-être ou attitudes,
- ✦ La confiance
- ✦ Et l'engagement.

Pratiquement, on peut évaluer n'importe quelle activité, discussion ou interaction d'un programme de formation pour mesurer l'apprentissage réalisé. Mais il est inutile d'accumuler de multiples procédures d'évaluation qui nécessiteront trop de temps et d'efforts pour être appliquées et déchiffrées. Trop souvent les formateurs focalisent tous leurs efforts sur l'évaluation des niveaux 1 et 2 au détriment des niveaux suivants. Il faut faire preuve de réflexion et de détermination pour choisir sur quels points et comment recueillir les informations nécessaires pour démontrer qu'un niveau acceptable d'apprentissage a eu lieu et conserver assez de ressources pour évaluer les niveaux 3 et 4.

Pour mesurer les apprentissages, on utilise différents outils d'évaluation diagnostique, formative et sommative. Plusieurs exemples en sont donnés dans les pages suivantes.

a. Evaluation diagnostique

Une pratique fréquente est de mesurer les apprentissages en comparant les résultats des participants à un test, réalisé avant la formation (évaluation diagnostique) avec les résultats au même test, réalisé après la formation (évaluation sommative).

Exemple 1 : formation à la création de micro-entreprise

NOM et prénom :				
Tracez une croix dans la colonne de droite, en face de chaque compétence, pour évaluer votre niveau actuel (A = "Excellent" ; B = "Bon" ; C = "Médiocre" ; D = "Faible").				
Compétences	A	B	C	D
✦ Je peux expliquer ce qu'est une entreprise				
✦ Je suis capable d'attirer des clients				
✦ Je suis capable de gagner la confiance des clients				
✦ Je suis capable d'établir un plan d'action				
✦ Je suis capable de préparer un budget				
✦ Je suis capable d'utiliser un livre de caisse				
✦ Je suis capable de calculer un profit				
✦ Je suis capable de travailler en équipe				
✦ Je suis capable d'analyser et de résoudre un problème				
✦ Je suis capable d'analyser et de gérer des risques				
✦ Je suis capable de préparer un business plan				

Exemple 2 : formation d'animateurs de jeunes

Compétences Tracez une croix dans la colonne de droite pour évaluer votre niveau actuel: A = "Excellent" ; B = "Bon" ; C = "Médiocre" ; D = "Faible".	A	B	C	D
✦ Décrire les principales caractéristiques physiques, psychologiques et sociales de la tranche d'âge dont on s'occupe				
✦ Décrire les principaux éléments de la méthode éducative préconisée et comment elle s'adapte aux caractéristiques de la tranche d'âge				
✦ Expliquer comment le système de progression personnelle répond aux besoins de développement des jeunes de la tranche d'âge				
✦ Impliquer les jeunes dans le choix et la planification d'activités répondant aux priorités éducatives				
✦ Impliquer les jeunes dans l'évaluation des activités, de la vie du groupe et de leur progression personnelle				
✦ Planifier et faciliter des activités de découverte de la nature et d'éducation à l'environnement adaptées à l'âge des participants.				
✦ Planifier et faciliter des activités de service communautaire et d'éducation à la citoyenneté adaptées à la tranche d'âge.				
✦ Planifier et faciliter des activités artistiques et créatives (chant, musique, danse, graphisme, théâtre) adaptées à la tranche d'âge.				
✦ Planifier et faciliter des activités scientifiques, techniques et manuelles adaptées à la tranche d'âge.				
✦ Assurer la sécurité des jeunes pendant les activités et les protéger contre tout abus physique, affectif et sexuel.				
✦ Mettre en oeuvre un leadership coopératif.				
✦ Aider les responsables adultes à travailler et à apprendre en équipe.				

Limites

Cette pratique semble intéressante car la comparaison des réponses au même test avant et après la formation paraît donner des garanties d'objectivité, mais il faut prendre conscience de ses limites. Astreints à répondre à des questions sur des sujets qu'ils ignorent ou connaissent mal, les participants ont tendance à répondre au pré-test de manière trop positive, par contre, ils sont beaucoup plus scrupuleux dans leurs réponses au post-test si bien que les résultats sont souvent faussés. Chaque fois que c'est possible, il est préférable de compléter les tests par des entretiens afin d'apprécier beaucoup plus finement les réponses des participants.

b. Evaluation formative

Comme nous l'avons déjà signalé, il est extrêmement utile pour le formateur d'évaluer le niveau d'apprentissage des participants au cours même de la formation, afin d'être en mesure de corriger les insuffisances sur le champ. C'est le but des méthodes d'évaluation formative. Voici deux exemples d'activité très simples, utilisables à l'issue d'une séquence de formation pour évaluer l'apprentissage réalisé.

Exemple d'activité individuelle

- ♦ Le formateur écrit a tableau les 6 phrases suivantes :

 1. "Je veux me souvenir de..."
 2. "Quelque chose que j'ai appris aujourd'hui..."
 3. "Quelque chose que je comprends bien maintenant..."
 4. "Un mot pour résumer ce que j'ai appris..."
 5. "Quelque chose que je savais déjà..."
 6. "Je suis toujours confus au sujet de..."

- ✦ Le formateur place un dé sur la table d'une équipe. Chaque participant lance le dé et répond brièvement à haute voix à une question désignée par le nombre indiqué par le dé.

Exemple d'activité de groupe

1. Chaque équipe reçoit une copie de la fiche de travail (voir page suivante).
2. Dans chaque équipe, les participants réfléchissent au travail de la journée et à ce qu'ils ont appris. Puis ils écrivent sur la fiche de travail deux questions à poser à une autre équipe concernant les apprentissages de la journée.
3. Chaque équipe reçoit donc deux questions d'une autre équipe et doit s'efforcer d'y répondre.
4. Le formateur donne la parole à chaque équipe pour lire les questions reçues et donner les réponses proposées par l'équipe.
5. Si une réponse est fausse, on demande à une autre équipe d'y répondre.
 - L'équipe gagnante est celle qui a réussi à répondre avec succès au plus grand nombre de questions.
 - Le formateur note les questions choisies par les équipes et les réponses qui leur sont apportées.

Feuille de réponse**NOM DE L'ÉQUIPE :**

Rédigez ci-dessous une première question à poser à une autre équipe au sujet d'une chose que nous avons apprise aujourd'hui :

Rédigez ci-dessous une seconde question à poser à une autre équipe au sujet d'une chose que nous avons apprise aujourd'hui :

L'observation

Pour évaluer le **sentiment de confiance et l'engagement**, l'observation des participants au cours de la formation apporte des informations précieuses. Comme nous l'avons déjà souligné, il est important que le formateur se donne le temps de faire des observations systématiques sur chacun des participants et les note de manière précise.

Les entretiens

Les observations seront complétées par des entretiens individuels et/ou de groupe. Il est primordial d'avoir une conversation avec chacun des participants, avant le terme de la formation, pour recueillir et apprécier ses questions et préoccupations. Cela nécessite souvent du formateur qu'il sorte de sa zone de confiance et prenne le risque de dialoguer avec des participants exprimant un manque de confiance vis-à-vis de l'efficacité de la formation ou des regrets de ne pas avoir pu acquérir telle ou telle compétence qu'ils jugent nécessaire à leur travail.

Durant l'entretien, le formateur doit s'efforcer d'écouter attentivement pour déterminer quelle est la cause des objections et des préoccupations exprimées.

- ✦ Si elles sont relatives aux savoirs et aux compétences, il est possible d'y répondre par des séquences de formation complémentaires programmées ultérieurement.
- ✦ Si elles concernent l'environnement de travail comme un manque de soutien, de ressources ou des conflits d'objectifs, le formateur devra faire suivre l'information aux responsables directs des participants.

Tant que les défis et les obstacles sur le lieu de travail ne sont pas éliminés, même le programme de formation le mieux réussi n'aura que peu ou pas d'impact sur l'organisation et ne sera donc pas considéré comme une réussite par les commanditaires de la formation. Le formateur devra signaler ces défis et ces obstacles et participer, chaque fois que c'est possible, à un groupe de travail pour les corriger.

Exemples de questions ouvertes

Voici quelques exemples de questions ouvertes utilisables au cours d'entretiens d'évaluation de niveau 2 :

- ✦ Quels sont les principaux concepts que vous avez appris au cours de cette séquence ? (Savoirs)
- ✦ Quelle est l'importance d'appliquer ce que vous avez appris au travail ? (Savoir-être, attitudes)
- ✦ De quel soutien supplémentaire aurez-vous besoin pour mettre en œuvre ce que vous avez appris ? (Confiance)
- ✦ Quels obstacles prévoyez-vous qui pourraient limiter votre réussite dans l'application de ce que vous avez appris ? (Confiance)
- ✦ Veuillez indiquer dans quelle mesure vous vous sentez en confiance pour appliquer ce que vous venez d'apprendre ? (Confiance)
- ✦ Comment envisagez-vous d'appliquer ce que vous avez appris lorsque vous retournerez au travail ? (Engagement)
- ✦ Quelle est la première chose que vous prévoyez d'appliquer à partir de ce que vous avez appris aujourd'hui ? (Engagement)

c. Evaluation sommative

Les quiz

Un quiz est un questionnaire à choix multiples permettant de tester des connaissances générales ou spécifiques. On peut le pratiquer individuellement ou en équipe, sur papier ou bien au cours d'un entretien individuel ou de groupe.

On pose une question et on propose au participant plusieurs réponses possibles parmi lesquelles il doit choisir la bonne. La formule du quiz est intéressante car elle permet d'apprécier dans une certaine mesure les erreurs dans la compréhension des concepts. Evidemment tout l'art du quiz est de bien choisir les réponses possibles de manière à cerner et analyser les principales erreurs conceptuelles commises par les apprenants. La meilleure formule est d'utiliser le quiz comme un questionnaire individuel, sur papier puis de le compléter par un entretien individuel ou de groupe afin d'apprécier le niveau de connaissances acquis par les participants. Le quiz est surtout utile pour mesurer l'acquisition des savoirs.

Exemple : extrait d'un quiz pour l'évaluation des savoirs acquis dans la formation à la création de micro-entreprises

Choisir une des 3 réponses à chaque question en traçant une croix dans la colonne de droite.

1 Qu'est-ce qu'une entreprise ? :

a	Un moyen pour devenir riche	
b	Un moyen de gagner de l'argent en répondant à un besoin	
c	Un bâtiment	

2 Qu'est-ce qu'une entreprise doit avoir pour réussir ?

a	Des clients attirés par le produit ou le service qu'elle offre.	
b	Un bon patron	
c	De l'argent	

3 Qu'est-ce qu'un marché ?

a	Une sorte de magasin où l'on peut acheter des marchandises	
b	Un endroit où des vendeurs proposent des produits à des clients	
c	Un endroit pour les marchands	

4 Comment une entreprise peut-elle attirer des clients ?

a	En jouant sur les prix et sur la qualité du produit ou du service offert.	
b	Le seul moyen, c'est la publicité !	
c	En les contactant	

5 Comment une entreprise peut-elle conserver ses clients ?

a	En établissant des relations de confiance avec eux	
b	En notant leur nom et leur adresse	
c	En gardant contact	

6 Qu'est-ce qu'un concurrent ?

a	C'est un partenaire	
b	C'est quelqu'un qui offre le même produit ou le même service	
c	C'est une relation de travail	

7 Qu'est-ce qu'une étude de marché ?

a	C'est visiter un marché et noter ce qu'on y vend	
b	C'est vérifier qu'il y a des clients prêts à acheter le produit proposé	
c	C'est l'étude d'une marchandise	

8 Qu'est-ce qu'un livre de caisse ?

a	C'est un livre sur lequel on note les dépenses et les recettes	
b	C'est un livre que l'on met dans la caisse	
c	C'est un livre de conseils pour bien gérer l'argent	

d. Les activités

Pour évaluer l'acquisition des **savoir-faire** et **savoir-être**, il faut être en mesure d'observer les comportements.

On peut le faire en proposant, à la fin de la formation, aux participants une activité, comme un **jeu de rôle** ou un **projet**, impliquant la mise en oeuvre des savoir-faire et savoir-être acquis au cours du programme.

Le formateur observe le comportement des participants durant l'activité et note de quelle manière ce comportement reflète les savoir-être et savoir-faire acquis.

Quand procéder à l'évaluation de niveau 2 ?

Les mêmes recommandations que pour l'évaluation de niveau 1 s'appliquent à l'évaluation de niveau 2.

L'évaluation formative de niveau 2 s'applique au cours même du programme de formation de manière à pouvoir utiliser les informations recueillies pour corriger et améliorer le programme avant même qu'il ne soit terminé.

L'évaluation sommative de niveau 2 s'applique juste à la fin du programme de formation ou peu de temps après la formation.

iii. NIVEAU 3 : MESURER LES COMPORTEMENTS

Au niveau 3, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure les participants **appliquent ce qu'ils ont appris** lorsqu'ils sont de retour chez eux dans leur travail. Autrement dit, il faut s'efforcer de mesurer leur **changement de comportement après la formation**. C'est le niveau d'évaluation le plus important car seuls les changements notés au sein de l'organisation peuvent valider le succès de la formation. Malheureusement, peu de programmes de formation sont suivis d'une évaluation à ce niveau et prévoient un plan adéquat pour aider les participants à adopter les comportements critiques qu'on attend d'eux.

Les formateurs doivent non seulement se préoccuper de l'élaboration et de la conduite des programmes de formation, mais aussi du soutien à apporter aux participants pour la mise en oeuvre des comportements jugés critiques dans l'environnement de travail. Autrement dit : ne pas viser seulement l'apprentissage mais viser ***l'apprentissage ET la performance***.

Quels outils d'évaluation utiliser ?

Les outils à utiliser doivent permettre de répondre à la question suivante :

"Dans quelle mesure le participant a-t-il réussi à appliquer sur son lieu de travail ce qu'il a appris en formation ?"

A la page suivante, vous trouverez un exemple de grille d'évaluation permettant aux participants de répondre à une telle question.

Exemple de grille d'évaluation de niveau 3

Nom et prénom :					Date :
Répondez à la question : <i>"Dans quelle mesure ai-je réussi à mettre en œuvre dans mon travail les 4 compétences indiquées ci-dessous ?"</i>					
<ul style="list-style-type: none"> ● Pour chaque compétence, choisissez le niveau de mise en œuvre : <ol style="list-style-type: none"> 1 - Peu ou pas de mise en œuvre 2 - Degré limité de mise en œuvre 3 - Degré élevé de mise en œuvre 4 - Degré très élevé de mise en œuvre, et désir d'aider les autres à faire de même ● Répondez en entourant d'un cercle la note qui indique dans quelle mesure vous avez mis en œuvre la compétence. 					
Notation					1 = le minimum ; 4 = le maximum
1	2	3	4	1. Identifier les ressources et les besoins des jeunes.	
1	2	3	4	2. Aider les jeunes à se donner des objectifs et à évaluer leur progression personnelle.	
1	2	3	4	3. Elaborer et mettre en œuvre un programme d'activités en impliquant les jeunes dans la planification et l'évaluation.	
1	2	3	4	4. Mettre en place un système de de responsabilisation et de participation des jeunes aux décisions.	
Commentaires :					
Si vous avez encadré le chiffre 3 ou des chiffres inférieurs, veuillez indiquer les raisons (cochez tout ce qui s'applique)					
<ul style="list-style-type: none"> ● Je n'ai pas les connaissances et les compétences nécessaires. ● Je n'ai pas une idée claire de ce que l'on attend de moi. ● J'ai d'autres priorités plus importantes. ● Je ne dispose pas des ressources nécessaires pour appliquer ce que j'ai appris. ● Je n'ai pas le soutien nécessaire pour appliquer ce que j'ai appris. ● La formation ne m'a pas donné la confiance nécessaire pour appliquer ce que j'ai appris. ● Je ne pense pas que ce que j'ai appris va fonctionner. ● Il n'y a pas de système de responsabilité adéquat pour garantir l'application de ce que j'ai appris. ● Autre (veuillez expliquer). 					

Les comportements critiques

Pour répondre à la question de la mise en œuvre des compétences, une estimation subjective peut être intéressante, mais elle ne suffit pas. Les compétences doivent être visibles sur le lieu de travail à travers des **comportements critiques**. Il s'agit de nouveaux comportements manifestés par les personnes qui ont participé à la formation et qui démontrent qu'elles ont acquis les compétences visées.

Par exemple, si une compétence de leadership consiste à créer une culture de travail en équipe, cette compétence doit être définie par des comportements critiques comme *la tenue de réunions d'équipe au moins une fois par semaine*.

Le nombre des comportements critiques retenus doit être limité pour permettre de les identifier facilement et pour mettre en place un système de soutien gérable.

Pour définir les comportements critiques, les formateurs doivent travailler avec les superviseurs et les responsables hiérarchiques des personnes à former pour discuter des comportements qui, selon eux, permettraient d'obtenir dans l'organisation les résultats visés par la formation.

Caractéristiques des comportements critiques

Ces comportements doivent être **spécifiques, observables et mesurables**. Donald Kirkpatrick⁴⁰ déclare que pour être retenus, ils doivent passer le **"test vidéo"**. Il illustre cette affirmation par un exemple :

⁴⁰ Kirkpatrick D. *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Déjà cité

- ✦ Si l'on formule ainsi un comportement critique : *"Les managers doivent gérer effectivement leurs subordonnés directs"*, il a peu de chances de *passer le test vidéo*, cette formulation, en effet, ne décrit pas un comportement observable et spécifique.
- ✦ Par contre, si on le formule ainsi : *"Les managers organiseront des réunions d'équipe hebdomadaires auxquelles participeront tous les subordonnés directs afin de documenter l'état du projet et les actions requises"*, cette fois le comportement critique peut passer le test vidéo, il est observable et spécifique. Un observateur peut avec confiance affirmer que le manager a effectivement conduit une réunion par semaine avec un rapport sur les progrès du projet et sur les actions requises.

Faciliter l'apparition des comportements critiques

Au niveau 3, plus que d'une simple évaluation, il s'agit de mettre en place un système continu de suivi et d'amélioration des performances. C'est le chaînon nécessaire - et souvent manquant - pour passer de l'apprentissage à la mesure des résultats.

Comment faciliter l'apparition des comportements critiques au travail ?

On va utiliser pour cela un certain nombre de leviers et généralement on en distingue deux types :

- ✦ Les **leviers de soutien** renforcent, encouragent et récompensent l'apparition des comportements critiques.
 - Pour renforcer les comportements critiques, il faut rappeler aux personnes ce qu'elles sont supposées faire et leur apporter, si nécessaire, un soutien et une formation complémentaire. La plupart des moyens de renforcement peuvent être conçus avant la formation comme les aides au travail, les aide-mémoire, les rafraîchissements de

connaissances, et les formations au travail. La formation y joue un rôle clé. Les technologies de l'information et de la communication peuvent apporter un plus, grâce, par exemple, à des courriers électroniques périodiques automatiques.

- Les managers et superviseurs sont habituellement chargés d'encourager les personnes dans leur travail, mais pour mettre en place des comportements critiques nouveaux et complexes, il sera peut-être nécessaire de faire intervenir des coachs ou des mentors.
 - Différents outils peuvent être mis en place pour récompenser les personnes qui font preuve des comportements critiques de manière fiable comme des primes, des trophées, des articles sur le site web ou la revue de l'organisation, etc.
- ✦ Les **leviers de responsabilité** permettent aux personnes d'assurer le suivi de leurs comportements, par exemple des rendez-vous réguliers - entretiens et réunions - pour faire le point sur les performances individuelles et d'équipe.

Il est important de choisir avec soin des leviers qui soient à la fois pratiques et réalisables, compte-tenu des ressources humaines disponibles. La plupart des leviers existent déjà dans les organisations, il suffit de les identifier et d'en tirer parti. Certains sont mis en oeuvre par les managers et superviseurs au cours du travail mais d'autres peuvent être mis en place et soutenus par les formateurs, comme les modules de suivi, les rafraichissements de connaissances, les aides au travail et les aides-mémoire.

Le tableau ci-dessous donne des exemples de leviers de soutien et de responsabilité fréquemment utilisés.

LEVIERS DE SOUTIEN	
Renforcement	Suivi et contrôle du travail
	Formation au travail
	Apprentissage auto-dirigé
	Rafraîchissement des connaissances
	Aides au travail
	Aide-mémoire
	Modèles de direction
	Communautés de pratique
Encouragement	Coaching
	Mentorat
Récompense	Reconnaissance
	Rémunération à la performance
LEVIERS DE RESPONSABILITE	
Suivi	Apprentissage par l'action
	Entretiens
	Observation
	Autocontrôle
	Indicateurs clé de performance
	Suivi de plan d'action
	Tableaux de bord
	Examen de travail
	Enquêtes
	Contacts/réunions

Quand procéder à l'évaluation de niveau 3 ?

Bien évidemment, l'évaluation de niveau 3 ne peut prendre place qu'après la formation puisqu'il s'agit d'évaluer les changements de comportement des participants apparus dans le lieu de travail.

iv. NIVEAU 4 : MESURER LES RÉSULTATS

Le niveau 4 définit la raison même pour laquelle la formation a été mise en place. Le travail de formation n'est pas accompli tant que sa contribution aux résultats de l'organisation n'a pas pu être démontrée et reconnue par les différentes parties prenantes. Cette démonstration nécessite un certain nombre d'indicateurs clés.

Dans l'évaluation de niveau 4, les questions qu'il convient de se poser sont, par exemple :

- ✦ Le programme de formation a-t-il eu un impact positif sur mon service ?
- ✦ Après la formation que j'ai suivie, mes efforts ont-ils contribué de manière significative à la réalisation de la mission de l'organisation ?

Les indicateurs clés

Les indicateurs clés sont des observations et des mesures qui vont permettre d'indiquer que les comportements critiques sont en train de créer un impact positif sur les résultats souhaités par l'organisation.

On distingue deux types d'indicateurs clés :

- ✦ **Les indicateurs clés internes** : ce sont les premiers à apparaître à l'intérieur même de l'organisation, comme les chiffres de la production, la courbe des ventes (dans le cas des entreprises) ou la courbe des adhésions (dans le cas des associations), la qualité des produits ou des activités, etc.

- ✦ **Les indicateurs clés externes** : ils indiquent comment le client, l'utilisateur ou le donateur, répond aux comportements critiques démontrés par le vendeur, le fournisseur ou le responsable. Il s'agit notamment de la fidélisation des clients ou des adhérents, de la reconnaissance de la marque, de la courbe des dons, de la notoriété de l'organisation, etc.

L'intérêt des indicateurs clés

Pour une organisation, il est extrêmement bénéfique d'identifier et d'exploiter des indicateurs clés bien choisis.

- ✦ En suivant régulièrement les indicateurs clés, on peut identifier à temps les obstacles à la réussite et intervenir de manière appropriée pour redresser la situation avant que les résultats finaux ne soient compromis ;
- ✦ On peut aussi rassurer les parties prenantes (conseil d'administration, partenaires, pouvoir publics) en donnant des informations régulières sur la véritable situation de l'organisation ;
- ✦ Les indicateurs clés renforcent la motivation et le moral des membres et des employés en démontrant leur efficacité ;
- ✦ Enfin ils fournissent des informations qui permettent de relier la formation dispensée, les performances sur le terrain et les résultats finaux de l'organisation.

Les outils

Comme les résultats de niveau 4 sont d'une importance capitale pour l'organisation, il est probable que quelqu'un les mesure déjà.

Plutôt que de recueillir ces données soi-même, il est préférable d'identifier les personnes qui peuvent les fournir. Dans la plupart des entreprises, le service des ventes suit déjà la courbe des ventes, la comptabilité mesure la rentabilité, le marketing surveille l'évolution de la part de marché et la croissance. En ce qui concerne les organisations à but non lucratif, c'est la réalisation de la mission qui mesure son succès et les données sont moins concrètes et plus difficilement mesurables. On doit déterminer quelles sont les données disponibles et apprécier leur utilité, puis définir des outils de mesure qu'il faudra peut-être construire. Par exemple des enquêtes, des guides d'entretien avec des responsables, des groupes de discussion, etc.

Planification des actions durant la formation

La planification des actions durant la formation est un bon moyen de préparer le terrain pour relever les performances au travail (indicateurs clés) et l'observation des résultats ultérieurs. Il faut aider les participants à la formation à définir les résultats qu'ils attendent s'ils adoptent les comportements critiques.

Demandes de validation

Il ne faut pas craindre de solliciter une **demande de validation** auprès des superviseurs des participants à une formation, pour vérifier comment la formation a aidé le participant à atteindre une meilleure performance et à contribuer de manière significative aux résultats finaux de l'organisation.

Exemple de demande de validation (dans le cas d'une organisation de jeunesse)

Cher collègue,

Des membres de ton équipe régionale ont participé, il y a 12 mois, à une formation destinée à leur apporter les compétences nécessaires pour susciter et soutenir la création de nouveaux groupes locaux. En tant que directeur de la formation, je souhaite déterminer la valeur de cette formation.

Je te serais reconnaissant de répondre aux questions suivantes :

- 1. As-tu noté des changements dans le nombre de groupes locaux ainsi que dans la courbe des adhérents de votre région dans l'année écoulée ? Si oui, peux-tu fournir, s'il-te-plaît, des chiffres détaillés et des observations complémentaires ?*
- 2. Es-tu en mesure d'attribuer certains de ces changements à la formation reçue par tes équipiers et au suivi dont ils ont bénéficié dans les mois précédents ? Si oui, peux-tu apporter des preuves pour soutenir ta conclusion ?*
- 3. Es-tu prêt à t'entretenir avec moi sur d'autres observations que tu aurais pu faire concernant tes équipiers au cours de l'année écoulée ?*

Merci d'avance pour ton aide.

Bien cordialement,

B...

Service de formation

Entretiens et discussions de groupe

Ici encore, des questionnaires, des entretiens et des discussions de groupe peuvent être un bon moyen d'apprécier les indicateurs clés pour évaluer l'impact de la formation sur les résultats finaux de l'organisation.

Voici un exemple de questions qui peuvent être utilisées :

Questions ouvertes à utiliser au cours d'un entretien

- ✦ Quels sont les premiers signes de réussite que vous avez remarqués suite à vos efforts ?
- ✦ Veuillez donner un exemple d'un résultat positif que vous avez obtenu depuis que vous avez suivi cette formation ?
- ✦ A votre avis, quel est l'impact du programme de formation sur l'organisation dans son ensemble ?
- ✦ Comment votre participation à ce programme a-t-elle bénéficié à l'organisation ?

Questions pour une grille d'évaluation

- ✦ ***Voyez-vous dès à présent des résultats positifs de la formation dans votre service ou dans l'organisation en général ?***
 - Oui
 - Non
- ✦ ***Quel impact positif avez-vous noté après la formation ?***
 - Aucun impact
 - Un faible impact

- Un impact certain
 - Un impact très grand
- ♦ ***Avez-vous perçu un impact positif à la suite de la formation dans un ou plusieurs des domaines suivants ?***
- Augmentation de la qualité des produits ou services
 - Augmentation de la productivité
 - Augmentation de la confiance en soi des participants à la formation
 - Plus de respect de la part des autres employés
 - Meilleure organisation du travail
 - Augmentation de la satisfaction des clients/utilisateurs/adhérents
 - Relations plus fortes avec les clients/utilisateurs/adhérents
 - Autre domaine (préciser)

Quand procéder à l'évaluation de niveau 4 ?

Bien évidemment, il n'est pas raisonnable de procéder à une évaluation de niveau 4 juste après une formation, il faut laisser le temps aux comportements critiques de se mettre en place. Cependant, on peut suivre leur apparition progressive. L'évaluation de niveau 4 n'est pas un événement, c'est un processus.

Conclusion

L'orientation et l'évaluation de la formation doivent clairement être établies sur la base des résultats attendus du niveau 4.

A partir de là, il convient d'identifier et de suivre les indicateurs clés, c'est-à-dire les observations et les mesures à court terme qui suggèrent que les comportements critiques sont sur la bonne voie pour créer un impact positif sur les résultats souhaités. Puisque les véritables résultats de niveau 4 peuvent prendre du temps à se manifester, les indicateurs clés aident à maintenir les initiatives sur la bonne voie, à motiver les participants à la formation et à rassurer les parties prenantes sur le fait que le programme contribue aux résultats clés de l'organisation.

PHOTOS

- ♦ Photos [pexels.com](https://www.pexels.com) : Page 1 de couverture et pages 13, 57, 127, 163.
- ♦ Photos D. Bénard : Pages 2, 15, 35, 47, 59, 63, 71, 81, 87, 95, 103, 113, 119, 129, 131, 135, 145, 153, 165, 185, 191, 201, 223, 231, 237, 241, 245, 255, 263, 271, 277, 283



Vous trouverez d'autres livres et publications sur les approches coopératives à l'adresse suivante :

<https://approchescooperatives.org>



LA FORMATION DES ADULTES

Dominique Bénard

Pour apprendre, il ne suffit pas d'écouter et de mémoriser. On n'apprend pas tout seul, on apprend avec les autres, à travers le dialogue, l'expérience et la coopération. Le formateur n'est pas un enseignant, c'est un facilitateur d'apprentissage. Ce livre, issu d'une expérience de plus de 40 ans, explique comment analyser la demande, les besoins et les attentes de formation, comment définir des objectifs d'apprentissage, choisir des méthodes adaptées, bâtir un programme et le piloter, évaluer la satisfaction des participants, les compétences acquises et mesurer les résultats obtenus.
