

Dominique Beau

LIVRES OUTILS

Formation

LA BOÎTE À OUTILS DU FORMATEUR

100 fiches pour animer vos formations

6^e édition



Copyright © 2015 Eyrolles.

EYROLLES

LA BOÎTE À OUTILS DU FORMATEUR

Concevoir, animer, évaluer une formation :
comment faire ?

- Un contenu toujours d'actualité.
- 100 fiches pour animer ses formations.
- 14 fiches sur l'environnement du formateur.
- De multiples renvois aux fiches entre elles.

Conçu à l'origine comme un retour d'expérience, cet ouvrage est devenu une référence pour les professionnels de la formation qui ont assuré son succès depuis 1976. Ce véritable compagnon du formateur est une nouvelle fois actualisé et augmenté. Il permet au lecteur de découvrir et d'affirmer une pratique spécifique, ainsi qu'une lecture **personnalisée qui répond à vos objectifs** :

- Construire une formation dès maintenant ?
- Prendre le temps de concevoir un programme ?
- Vous initier à la pédagogie des adultes ?
- Analyser votre pratique de formateur ?

À ces quatre objectifs correspondent quatre modes de navigation dans l'ouvrage.

Ses travaux dans le Sahel, ses responsabilités variées dans l'industrie, mais aussi sa pratique du conseil au sein de plusieurs cabinets ont permis à **Dominique Beau** de développer de nombreuses méthodologies dans le domaine de la formation. Il a été également administrateur de l'AFREF.

Groupe Eyrolles
61, bd Saint-Germain
75240 Paris Cedex 05

www.editions-eyrolles.com

Cet ouvrage a fait l'objet d'un reconditionnement à l'occasion de son sixième tirage (nouvelle couverture). Le texte reste inchangé par rapport à l'édition précédente.

En application de la loi du 11 mars 1957, il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement le présent ouvrage, sur quelque support que ce soit, sans autorisation de l'Éditeur ou du Centre Français d'Exploitation du Droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris.

© Groupe Eyrolles, 2008 pour le texte de la présente édition
© Groupe Eyrolles, 2015 pour la nouvelle présentation
ISBN : 978-2-212-56149-4

Dominique BEAU

Préface de Bernard Pasquier

LA BOÎTE À OUTILS DU FORMATEUR

Sixième édition
Sixième tirage 2015

Avant-propos

La première parution de cet ouvrage date de 1976 : si les ressorts profonds de l'apprentissage individuel n'ont pas changé fondamentalement depuis cette date, les modèles théoriques, eux, se sont développés avec les sciences de l'éducation, en particulier avec les « approches cognitives ». Il n'est donc plus possible de parler tout à fait de la même manière de la pédagogie des adultes maintenant qu'à cette époque ; d'autant moins que l'accroissement considérable de l'accès au dispositif de formation continue a donné à chacun des références et de nouvelles exigences dans ce domaine.

De leur côté, les entreprises, de plus en plus nombreuses, y compris les plus petites, abordent maintenant les problèmes de formation à la lumière de leurs besoins actuels et potentiels, et souvent en termes de « compétences ». Le vocabulaire de la formation, et même celui de la pédagogie, sont devenus plus familiers à un plus grand nombre d'hommes et de femmes.

La normalisation est en train de gagner le monde de la formation avec l'accroissement de l'exigence de qualité faite aux entreprises et avec l'apparition de l'enseignement de masse. En France, les « normes » Afnor sont venues, dès 1992, rassembler et clarifier des notions et des langages très dispersés. On voit de plus en plus d'organismes de formation obtenir la certification ISO 9001.

Les méthodes pédagogiques se sont multipliées, souvent portées par des phénomènes de mode, quelquefois trop rapidement extrapolées de méthodes de recherche psychosociale : le *training group* et le synergomètre ont connu autrefois les mêmes succès que l'analyse transactionnelle ou la programmation neurolinguistique maintenant.

Les technologies ont apporté les occasions de mutation les plus profondes avec le développement de la micro-informatique, avec le multimédia et les « nouvelles technologies éducatives », avec les débuts de l'enseignement « en ligne » et le formidable mouvement d'ouverture et d'internationalisation de la formation de masse qui se met en place.

Enfin, pour l'édition 2008, nous avons ajouté un nouveau chapitre relatif à l'environnement professionnel du formateur, dimension qui nous a semblé d'autant plus insuffisante dans les éditions précédentes que les métiers et les formes prises par la formation se sont multipliés, diversifiés, complexifiés.

Comment respecter le parti pris méthodologique de l'ouvrage initial, fabriqué *in vivo* à partir des expériences et des questions réellement posées par de nombreux « formateurs » de l'époque (instructeurs, animateurs de formation, enseignants), sans priver le lecteur d'aujourd'hui des progrès récents, fruits des évolutions qui viennent d'être rappelées ? Comment en tenir compte sans trahir en quelque sorte,

les vrais auteurs de cet ouvrage : les nombreux stagiaires-formateurs qui ont formulé des questions tirées de leur expérience pédagogique, vécu les situations éducatives expérimentales que nous leur proposons et formalisé eux-mêmes des réponses adaptées à leur contexte, à leur époque? Le problème n'est pas simple!

Pour concilier ces deux impératifs d'actualité et de fidélité nous avons donc choisi de conserver la structure initiale du livre et d'apporter les modifications ou compléments qui s'imposent. Nous avons supprimé quelques «vieilles» (il y en avait déjà), respecté le langage initial des stagiaires dans le libellé des questions, cité les normes Afnor chaque fois que nécessaire : cela nous a donné l'occasion de mieux éclairer la différence entre un objectif de formation et un objectif pédagogique. L'apport du micro-ordinateur fait son apparition dans de nombreux cas et le multi-média fait l'objet de nouvelles fiches. Enfin, la mini-bibliographie a pris un peu d'ampleur.

La structure de l'ouvrage reste inchangée : une lecture linéaire est possible – quoique peu recommandée – et les **renvois**, véritables liens hypertextes avant la lettre, permettent au lecteur de «naviguer» à partir d'un sujet à approfondir ou d'un problème à résoudre et de choisir le parcours adapté à sa préoccupation et au contexte du moment. On peut aussi «zapper» et se laisser guider par les liens...

Enfin, partant du point de vue qu'on n'a pas toujours le temps de lire un ouvrage en entier, je propose au lecteur un guide de navigation : comment ne pas passer à côté de l'essentiel si l'on ne dispose que de 5, 15 ou 30 minutes?

Une fois de plus mis à jour, ce livre remplira encore mieux, nous l'espérons, pour un maximum de personnes, son rôle de «compagnon» ou simplement d'initiation (pratique sans pour autant être réductrice) aux joies de la formation destinée à des publics adultes, et ce, quels que soient les thèmes ou médias utilisés.

Dominique Beau

Sommaire

Avant-propos.....	V
Préface.....	XIII
Comment lire ce livre?	XV

INTRODUCTION

Fiche 1 – La pédagogie, pourquoi s’en préoccuper?.....	XXI
Fiche 2 – Qu’est-ce que « former »?.....	XXIII

Partie 1

CARACTÉRISER LA SITUATION PROJETÉE, DÉFINIR LES OBJECTIFS

Fiche 3 – Comment caractériser la « situation projetée »?.....	3
Fiche 4 – Qu’est-ce qu’un « objectif pédagogique »?.....	5
Fiche 5 – Comment formuler les différents types d’objectifs pédagogiques?.....	7
Fiche 6 – Comment choisir les objectifs pédagogiques?.....	9
Fiche 7 – Comment choisir les objectifs? Qui participe au choix?	11
Fiche 8 – Décrire la situation professionnelle finale	12
Fiche 9 – De l’objectif de formation à l’objectif pédagogique : les référentiels	14
Fiche 10 – Compétences, capacités et formation.....	16

Partie 2

ÉVALUER LE SYSTÈME DE FORMATION

Fiche 11 – Comment réaliser les différents types d'évaluation de la formation?.....	21
Fiche 12 – Qui évalue la formation?.....	23
Fiche 13 – Comment évaluer les objectifs?.....	25
Fiche 14 – Comment évaluer les techniques employées?.....	27
Fiche 15 – Comment évaluer un document pédagogique?.....	29
Fiche 16 – Comment évaluer les travaux des stagiaires?.....	30
Fiche 17 – Évaluation finale, évaluation continue : comment faire?.....	31

Partie 3

DÉFINIR LA SITUATION INITIALE

Fiche 18 – Comment caractériser la situation initiale?.....	37
Fiche 19 – Qu'est-ce qui incite un adulte à apprendre?.....	38
Fiche 20 – Comment définir et repérer les motivations?.....	40
Fiche 21 – Comment définir et repérer les représentations?.....	42
Fiche 22 – Comment un adulte apprend-il? L'approche cognitive.....	44
Fiche 23 – Comment se forment et s'enrichissent les « concepts »?.....	48
Fiche 24 – Comment passer de la « représentation préscientifique » au concept?.....	50
Fiche 25 – Comment caractériser la population initiale?.....	53
Fiche 26 – Comment conduire les entretiens préalables?.....	55
Fiche 27 – Comment exploiter les résultats des entretiens?.....	58

Partie 4

COMPRENDRE LE GROUPE ET SON FONCTIONNEMENT

Fiche 28 – Nature et fonctionnement du groupe.....	61
Fiche 29 – Comment animer le « groupe »? Produire, faciliter, réguler.....	63

Partie 5

METTRE EN ŒUVRE LES TECHNIQUES ET LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Fiche 30 – À quoi servent les présentations?	69
Fiche 31 – Comment faire un cours magistral?.....	70
Fiche 32 – Comment faire un cours avec polycopié intégral?	72
Fiche 33 – Quand faut-il distribuer les documents? Faut-il dicter?.....	74
Fiche 34 – Comment faire un cours avec un document de séance?	76
Fiche 35 – Comment rendre vos exposés vivants?	78
Fiche 36 – Comment faire un cours avec des auxiliaires pédagogiques?	79
Fiche 37 – Comment s'exprimer clairement?.....	80
Fiche 38 – Qu'est-ce qu'une réunion-discussion? Quand l'utiliser?	82
Fiche 39 – Comment animer une réunion-discussion?	84
Fiche 40 – Comment faire une démonstration pratique?	86
Fiche 41 – Qu'est-ce que l'art d'instruire?.....	87
Fiche 42 – Comment former sur le tas?	88
Fiche 43 – Qu'est-ce qu'une visite éducative?.....	90
Fiche 44 – Comment préparer une visite?	92
Fiche 45 – À quoi sert le voyage d'étude?	93
Fiche 46 – Comment animer une simulation?	94
Fiche 47 – Comment animer un jeu de rôle?.....	95
Fiche 48 – Jeu de rôle ou simulation?.....	97
Fiche 49 – Qu'est-ce qu'un jeu d'entreprise?	98
Fiche 50 – Qu'est-ce qu'une étude de cas?	100
Fiche 51 – Comment animer une étude de cas?	101
Fiche 52 – Étude de cas ou exercice d'application?.....	102
Fiche 53 – Comment construire un cas?.....	103
Fiche 54 – Comment construire un jeu de rôles?	104
Fiche 55 – À quoi servent les travaux en sous-groupes?	105

Partie 6

MAÎTRISER LE RYTHME TERNAIRE, CLÉ DE LA RÉUSSITE

Fiche 56 – Comment articuler les techniques entre elles?.....	109
Fiche 57 – Qu'est-ce que le rythme ternaire?.....	111
Fiche 58 – Les techniques du premier type.....	114

Fiche 59 – Les techniques du deuxième type.....	116
Fiche 60 – Les techniques du troisième type	117

Partie 7

CHOISIR, UTILISER LES AIDES ET AUXILIAIRES PÉDAGOGIQUES

Fiche 61 – Qu’appelle-t-on «auxiliaire pédagogique»?.....	121
Fiche 62 – Technique ou auxiliaire?.....	122
Fiche 63 – Comment utiliser les tableaux?	124
Fiche 64 – L’apport du micro-ordinateur.....	126
Fiche 65 – Diapositives ou films? L’apport du micro-ordinateur.....	128
Fiche 66 – Comment utiliser la prise de vue vidéo?.....	130
Fiche 67 – Comment choisir un auxiliaire?	132
Fiche 68 – Comment choisir les contenus à diffuser?	133
Fiche 69 – Comment préparer les documents de séance?.....	135
Fiche 70 – Pourquoi et comment structurer les documents?	137
Fiche 71 – Comment définir les notions nouvelles?.....	138
Fiche 72 – Comment présenter les documents pédagogiques?	139
Fiche 73 – Qu’appelle-t-on «Nouvelles technologies éducatives»?.....	141
Fiche 74 – Le multimédia... tout de suite!	143

Partie 8

S’EXPRIMER

Fiche 75 – Quelle attitude adopter?.....	147
Fiche 76 – Suffit-il de bien dire?.....	148
Fiche 77 – Comment vérifier qu’on a été compris? Le feed-back.....	149
Fiche 78 – Qu’est-ce que l’appel à l’information? Comment le susciter? ..	151
Fiche 79 – Qu’est-ce que communiquer?	153
Fiche 80 – Directif ou non-directif?.....	154

Partie 9

PROGRAMMER, PRÉSENTER ET METTRE EN ŒUVRE LA FORMATION

Fiche 81 – Comment construire un programme? L’ingénierie pédagogique	157
---	-----

Fiche 82 – Comment présenter le programme?	159
Fiche 83 – Comment choisir un lieu de formation?	162
Fiche 84 – Comment disposer la salle?	164
Fiche 85 – Comment informer les futurs stagiaires?	166

Partie 10

COMPRENDRE L'ENVIRONNEMENT DE LA FORMATION

Fiche 86 – Les stages : et après?	171
Fiche 87 – Quel type de formateur êtes-vous?	173
Fiche 88 – Formations continues : attention à la confusion des paradigmes!	175
Fiche 89 – Comment repérer ses obligations et ses libertés d'action?... ..	178
Fiche 90 – Quelles sont les fonctions externes d'un organisme de formation?	181
Fiche 91 – Comment participer au marketing et au commercial?	184
Fiche 92 – Comment participer à la fonction fabrication?	186
Fiche 93 – Comment participer à l'évaluation et à la qualité?	188
Fiche 94 – Comment utiliser et créer des ressources internes?	191
Fiche 95 – Comment capitaliser?	194
Fiche 96 – Comment se perfectionner?	196
Fiche 97 – Comment contribuer à la recherche?	199
Fiche 98 – Comment travailler par projet?	201
Fiche 99 – Comment progresser dans sa carrière professionnelle?	204
Fiche 100 – Conclusion	207
Que lire sur... ..	211

Préface

C'est avec humour que Dominique Beau a intitulé son livre *La boîte à outils du formateur*, car s'il répond, pas-à-pas, aux questions que se pose le formateur dans l'exercice de son métier, il ne présente pas une collection d'outils pédagogiques et de méthodes. Mais que ce titre attractif n'en rebute pas certains : avec ses 100 fiches, l'ouvrage traite de tous les aspects actuels de la formation en réussissant à ne pas être un manuel théorique.

La démarche de l'ouvrage repose sur un double constat : c'est en formant que le formateur se forme, mais cette formation sur le tas (avec des stagiaires!) ne devient expérience et compétences que si elle est structurée, formalisée et prolongée, ici par la logique des liens hypertextes du renvoi de fiche à fiche(s).

Progressant dans sa fonction, le formateur est en situation permanente d'apprentissage. Le livre est comme un professionnel plus expérimenté – on pourrait dire un coach attentif ou un maître d'apprentissage – qui apporte des réponses en les situant dans le champ de la pédagogie des adultes et, dans cette nouvelle édition, des politiques de formation.

Si ce livre est dans une relation de compagnonnage avec les formateurs, c'est qu'il part de situations pédagogiques vécues par l'auteur. À l'origine, il s'inspire des travaux menés par des responsables de formation lors de séminaires de recherche organisés par l'IPA, organisme de conseil des années 1960-1970. Dominique Beau qui fut l'un de ses directeurs, a mobilisé sa culture d'ingénieur pour synthétiser et actualiser de façon opérationnelle les réflexions menées par l'équipe de l'IPA. Cette période peut apparaître lointaine, mais elle était riche de créativité car il s'agissait d'inventer une formation des adultes, ancrée dans la vie des entreprises et des associations, en rupture avec les modèles scolaires et distante des contraintes administratives.

C'est ainsi que s'est imposé le principe du rythme ternaire recouvrant la formation que l'on se donne en travaillant et celle, plus formalisée, des stages, sessions, et cours. Le rythme ternaire est une alternance organisée de formations informelles et de formations formelles suivies, à nouveau, de formations informelles. Il appelle une pédagogie inductive, prenant en compte les savoir-faire mis en œuvre dans la vie professionnelle et conduisant vers des connaissances structurées, et des techniques appliquées ensuite dans l'exercice de son métier et de ses responsabilités.

Les trois temps de cette formation sont indissociables. Cela suppose qu'au retour d'une séquence formelle, les acquis de celle-ci soient exploités. Le rythme ternaire est un rythme continu. C'est dire l'importance dans cette nouvelle édition de la Partie 10 sur l'environnement de la formation. L'environnement conditionne l'existence même et la nature de la formation informelle.

L'ouvrage de Dominique Beau ne se contente pas d'expliquer le rythme ternaire. Il le met en action par sa construction et sa logique centrées sur les interrogations successives des formateurs et sur leurs compétences déjà acquises; c'est ce qui explique son succès constant depuis 1976. Il est vrai, que chaque nouvelle édition rajeunit le livre en intégrant les nouvelles applications des technologies éducatives et des sciences de l'éducation. Cette sixième édition le refonde sans altérer son originalité, en remplaçant, mieux que les autres encore, les démarches pédagogiques dans l'ensemble des processus des formations formelles et informelles.

La pratique de cet ouvrage devrait donc se renforcer chez tous les acteurs de la formation continue, mais aussi chez les acteurs des formations en alternance et de l'apprentissage qui combinent les formations en entreprise et en centre.

Bernard PASQUIER

Ancien directeur de l'IPA, ancien secrétaire général du CCCA

Comment lire ce livre ?

À qui s'adresse ce livre ?

À vous qui devez préparer, animer, évaluer des actions éducatives qui s'adressent à des adultes. Que vous soyez « formateur » de métier, enseignant, membre d'une commission de formation ou que vous fassiez partie des personnels, de plus en plus nombreux, à qui l'on demande, occasionnellement, de diffuser leurs connaissances professionnelles : moniteurs, tuteurs, maîtres d'apprentissage, animateurs d'instituts internes, de centres de ressources multimédia.

Pourquoi ce livre ?

Nous nous proposons de vous fournir, et de fournir plus particulièrement aux animateurs « occasionnels », un outil de travail et de réflexion.

Ce livre n'est pas un ouvrage théorique sur la pédagogie des adultes ou sur les sciences de l'éducation : il répond à des questions que des formateurs en activité ont posées à l'auteur. Il se veut résolument « pratique ».

Il ne s'agit pas non plus d'un recueil de « recettes » à appliquer : cet ouvrage se veut aussi un outil de réflexion qui donne envie « d'aller plus loin », qui facilite l'accès à des ouvrages plus théoriques. Il veut être un « compagnon » pour le formateur.

Comment a-t-il été construit ?

Ces « 100 fiches de pédagogie des adultes » ont chacune pour titre une question posée par des formateurs au cours de stages de perfectionnement pédagogique ; le lecteur puisera là l'assurance qu'il s'agit bien de questions que se posent réellement des formateurs en activité et non pas seulement des problèmes posés par un auteur.

Certaines de ces fiches ont même été rédigées, presque intégralement, par ceux qui ont posé la question correspondante : nous n'avons eu qu'à réécrire ces fiches et à les compléter par d'autres, pour vous permettre de « suivre le fil » de l'ouvrage.

Pourquoi sous forme de fiches ?

Vous trouverez beaucoup de « blancs », ce qui est inhabituel : ce livre, c'est à vous de l'augmenter, de le commenter, de le raturer ; c'est votre outil de travail. Si les fiches sont numérotées, c'est pour permettre une première lecture « linéaire », puis autant de lectures différentes que vous rencontrerez de problèmes à résoudre ; chaque fiche renvoie en effet à plusieurs autres, marquées en référence dans la partie droite de la page.

Les concepteurs de programmes interactifs ne seront pas tout à fait dépaysés : ces renvois fonctionnent comme des « liens hypertextes » !

Vous n'avez que cinq minutes : comment naviguer avec profit ?

Commencez par la **fiche 9** « De l'objectif de formation à l'objectif pédagogique : les référentiels » :

- la tradition académique nous fait courir le risque de survaloriser les contenus de la formation, les « matières » à enseigner ;
- les nouvelles technologies nous font courir le risque de survaloriser les médias, outils et méthodes ;
- votre priorité, c'est de faire en sorte que chacun sache *où* il va et *pourquoi* il faut y aller.

La fiche 9 vous renvoie aux fiches 3 à 8.

Allez à la **fiche 8** : « Décrire la situation professionnelle finale ».

Je fais le pari que le jeu des index (liens hypertextes!) vous conduira à dépasser votre crédit de 5 minutes...

Vous n'avez que quinze minutes : comment naviguer avec profit ?

Allez à la **fiche 9**.

Continuez par les **fiches 3 à 8**.

Rendez-vous à la **fiche 56** « Comment articuler les techniques entre elles? ».

Poursuivez par les **fiches 57** « Qu'est-ce que le rythme ternaire? » à **60**. Il s'agit là du cœur de l'ouvrage et d'une méthode particulièrement puissante, dont la pratique évite bien des erreurs, bien des faux apprentissages... Cette méthode donne du rythme à la formation, facilite la programmation et rend plus réaliste le choix des objectifs par le formateur : ces objectifs seront moins nombreux mais plus rigoureux et plus sûrement atteints.

Je fais le pari que le jeu des index (liens hypertextes!) vous conduira à dépasser votre crédit de 15 minutes...

Vous n'avez que trente minutes : comment naviguer avec profit ?

Allez à la **fiche 9**.

Continuez par les **fiches 3 à 8**.

Poursuivez par les **fiches 56 à 60**.

Continuez par les **fiches 19** « Qu'est-ce qui incite un adulte à apprendre? » à **24** pour éclairer deux dimensions fondamentales de tout apprentissage, la « motivation » et la « conceptualisation » : elles valident la notion de rythme ternaire et facilitent le choix des activités pédagogiques.

La seconde dimension qui décrit le processus de formation des concepts, revêt une importance toute particulière à un moment où se développent les enseignements à

distance : la structuration préalable des contenus pêche trop souvent par absence de rigueur.

Je fais le pari que le jeu des index (liens hypertextes!) vous conduira à dépasser votre crédit de 30 minutes...

Vous devez concevoir une formation précise ?

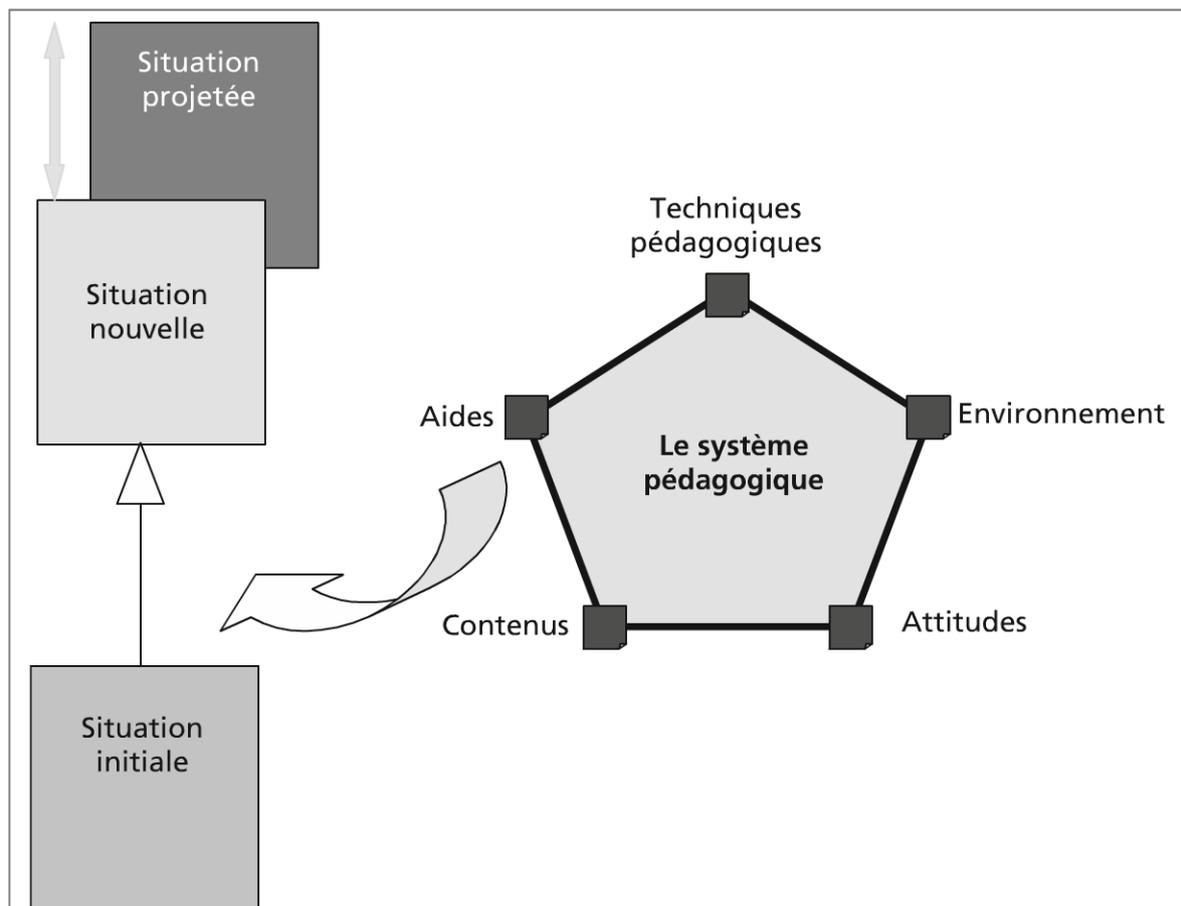
Rendez-vous immédiatement à la **fiche 81** « Comment construire un programme? L'ingénierie pédagogique » : 9 questions vous y attendent pour vous aider à préparer la construction de votre action de formation.

Le jeu des renvois vous permettra de naviguer dans l'ensemble du livre tout en construisant les bases d'un programme solide.

Poursuivez avec la **fiche 82** « Comment présenter le programme? ».

Ne vous laissez pas rebuter par la rigueur du travail proposé : la qualité et le succès sont au bout du chemin... et là, il n'y a plus de renvois pour vous égarer dans le livre!

Les éléments du système de formation étudiés dans cet ouvrage



INTRODUCTION

La pédagogie, pourquoi s'en préoccuper ?

« À vouloir enseigner trop de médecine, on n'a plus le loisir de former le médecin. »

J. HAMBURGER

On fait de plus en plus appel aux compétences internes de l'entreprise : on demande aux ingénieurs, aux techniciens, aux agents de maîtrise, *de diffuser leurs connaissances techniques* à l'intérieur de l'entreprise, de leur service ou de leur atelier.

Ils ont souvent beaucoup de difficultés avant d'obtenir des résultats satisfaisants ; pourtant, ils maîtrisent bien leur « discipline » et ils aiment l'enseigner.

La maîtrise d'une technique – et, plus généralement, d'un *contenu* – est une *condition nécessaire* pour sa diffusion, mais c'est très loin d'être une condition suffisante ! Enseigner quelque chose, c'est aussi :

Communiquer

Il ne suffit pas de « bien dire » pour être compris.

Il faut aussi vérifier qu'on a été compris ; il faut donner envie de comprendre ; il faut donc échanger avec les « élèves », les stagiaires : il faut « communiquer ».

Voir n° 75 à 80 ←

Faciliter l'assimilation

par les stagiaires des connaissances, de « l'aliment » qu'on leur transmet : il faut pour cela connaître et prendre en compte les processus et possibilités d'assimilation des « élèves », des stagiaires.

Voir n° 18 à 24 ←

Animer un groupe

Le plus souvent, on a affaire à des groupes de stagiaires ; le groupe, c'est une entité vivante, distincte de la somme des stagiaires qui le composent ; il a sa vie, sa « logique » et son évolution propre ; on dit souvent sa « dynamique ».

Voir n° 28 à 30 ←

Animer une action de formation

La norme Afnor X 50-750 d'avril 1992 la définit comme l'« ensemble (objectif, programme, moyens pédagogiques et d'encadrement, suivi de l'exécution et appréciation des résultats) mis en œuvre, dans un temps déterminé ou non, nécessaire pour permettre à des personnes sorties du système scolaire d'atteindre un niveau de connaissances ou de savoir-faire constituant l'objectif de formation. L'action de formation peut avoir pour objet : l'adaptation, la promotion, la prévention, l'acquisition, l'entretien ou le perfectionnement des connaissances ».

Pour la loi (Art. R. 950-4 du Code du travail) « les actions de formation financées par les employeurs se déroulent conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats ».

Qu'est-ce que «former»?

«Les gens qui veulent toujours enseigner empêchent beaucoup d'apprendre.»

Ch. de MONTESQUIEU

On pourrait répondre de bien des façons à cette question. Nous n'en choisirons qu'une : celle qui nous apparaît la plus «opératoire» parce qu'elle *décrit* «ce que *fait* le formateur... quand il forme».

«Former» des adultes, c'est amener un groupe d'adultes, qu'on appellera la «population» de départ :

- d'une **situation initiale** (qu'il s'agira de caractériser),

Voir n° 18 à 27 ←

- à une **situation projetée** (que nous appellerons l'«objectif» de la formation),

Voir n° 3 à 10 ←

par la mise en œuvre d'un ensemble de moyens, que nous appellerons le «**système pédagogique**».

Par «moyens», nous entendons :

1. Les techniques (pédagogiques) que le formateur met en œuvre.

Voir n° 30 à 55 ←

Exemples : l'exposé didactique, l'étude de cas, la simulation.

2. Les auxiliaires pédagogiques à sa disposition.

Voir n° 61 à 74 ←

Exemples : le tableau blanc, le caméscope.

3. Les contenus à diffuser, la «matière», comme on dit souvent.

Voir n° 68 à 73 ←

Exemples : la soudure «trois points», la chimie des métaux.

4. Les attitudes (pédagogiques) du formateur.

Voir n° 75 à 80 ←

Exemples : les méthodes actives, l'attitude non directive

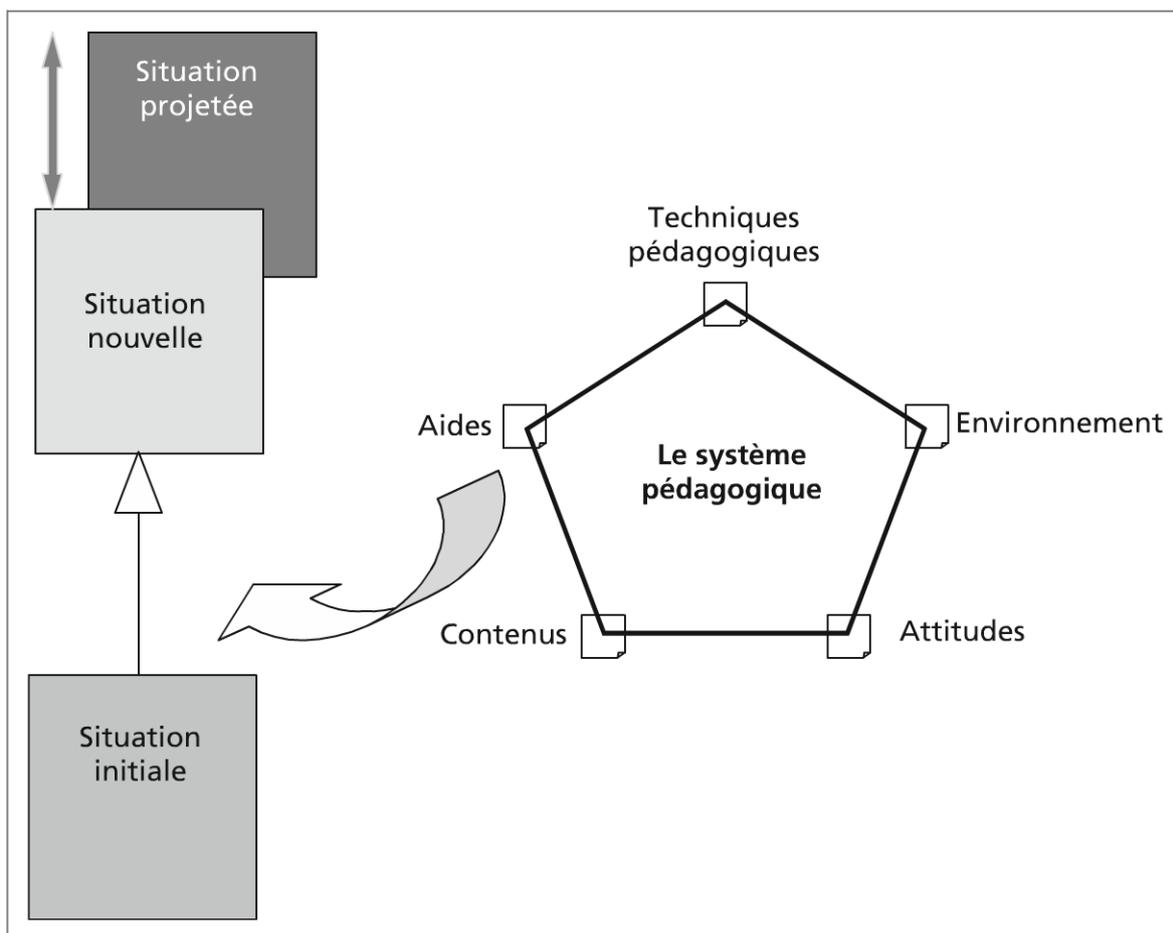
5. L'environnement du stagiaire et du formateur.

Voir n° 7, 12 et 86 à 98 ←

Exemples : les possibilités d'application, l'aide de la hiérarchie, le type de financement.

«Former», c'est aussi rendre conscients les stagiaires de leur progression, évaluer.

Voir n° 11 à 17 ←



Votre premier souci : décrire la « situation finale projetée ». C'est ce que les *fiches n° 3 à 10* vous aideront à faire. On se doute que la « situation finale observée » ne sera pas tout à fait la même. On verra comment « évaluer » cet écart, en particulier avec les *fiches n° 11 à 17*.

PARTIE 1

**Caractériser
la situation projetée
Définir les objectifs**

Comment caractériser la « situation projetée » ?

« La prévision est difficile, surtout quand elle concerne l'avenir. »

P. DAC

Votre premier souci

Former, c'est donc amener consciemment une « population » donnée d'adultes, vers une « situation projetée » qu'il s'agit de définir.

Comment décrire cette situation projetée ? Le formateur bute sur une difficulté majeure :

- la « demande » qu'on lui fait,
- la « commande » qu'on lui passe,

s'expriment le plus souvent dans des termes trop imprécis, trop vagues, pour lui permettre de définir son action.

Exemples de formulations typiques de « demandes » :

- « il me manque des notions de résistance des matériaux » ;
- « j'aimerais faire un peu d'économie ».

Exemples de formulations typiques de « commandes » :

- « sensibiliser les chefs d'équipe aux problèmes de commandement » ;
- « former les opérateurs à l'entretien courant ».

Ces formulations, exprimées en termes de « thèmes » ou de « matières à apprendre », ne décrivent pas :

Voir n° 68 ←

- les problèmes réels que les stagiaires cherchent à résoudre, ou que leur hiérarchie voudrait leur voir résoudre ;
- ce que l'on attend au juste du formateur ;
- les critères du jugement qu'on portera finalement sur son travail.

Votre premier souci, c'est donc de clarifier ces « demandes » jusqu'à l'obtention d'une formulation suffisamment claire pour que chacun sache « où l'on va » et pourquoi « il faut y aller ».

Cette formulation, c'est ce que nous appelons un objectif pédagogique.

Voir n° 4 à 7 ←

- Qu'est-ce au juste?
- Quels sont les différents types d'objectifs pédagogiques?
- Comment les choisir?
- Comment les formuler?

Les fiches 4 à 7 apportent des réponses à ces questions.

La norme expérimentale Afnor X 50-750 d'avril 1992 distingue :

- le besoin de formation : «écart entre les compétences nécessaires pour exercer un travail et les compétences réelles d'un individu à un moment donné» ;
- la demande de formation : «expression» d'un besoin de formation formulé par une personne salariée ou non, par un des responsables hiérarchiques, ou par l'entreprise.

Qu'est-ce qu'un « objectif pédagogique » ?

« Celui qui n'a pas d'objectifs ne risque pas de les atteindre. »

Sun TZU

Un objectif pédagogique est fixé par le formateur avec, chaque fois que c'est possible, le concours des stagiaires.

Voir n° 7 ←

C'est la traduction en termes pédagogiques d'une demande ou d'une commande formulée en termes de problèmes à résoudre.

Voir n° 3 ←

Un objectif bien formulé décrit ce que le stagiaire est censé **réaliser** pratiquement (et non pas ce qu'il est censé savoir), à l'issue de son apprentissage, pour faire la preuve qu'il a « compris » et vérifier qu'il s'est effectivement « formé » (et non pas ce que le formateur est censé réaliser lui-même).

Voir n° 5 et 6 ←

À quoi sert l'objectif pédagogique ?

1. À savoir « où l'on va » : les stagiaires, comme le formateur, savent ainsi quels comportements nouveaux ils seront capables d'avoir en fin de formation.
2. À vérifier... qu'on y est arrivé : une formation efficace, c'est une formation qui a atteint son but ; encore faut-il en avoir un !
3. À faciliter l'évaluation : va-t-on par exemple se contenter de vérifier la capacité de mémorisation mécanique des stagiaires, ou va-t-on vérifier qu'ils sont maintenant capables de mettre en œuvre un savoir-faire nouveau, et lequel ?

Voir n° 11 à 17 ←

4. À faciliter l'animation du groupe : le climat du travail est d'autant meilleur que les « termes de l'échange » entre le groupe et son animateur ont été plus clairement définis, que chacun sait ce qu'il peut attendre des autres.

Voir n° 28 et 29 ←

5. À « rectifier le tir » pour adapter la formation : seule une définition claire des buts à atteindre permet de juger :
 - la **pertinence** des activités de formation par rapport aux finalités (professionnelles ou non) de la formation ;

- la **conformité** du contenu de la formation avec les « attentes » des stagiaires et avec leurs « besoins ».

6. À choisir les techniques à utiliser

Voir n° 30 à 55 ←

On ne peut évidemment pas se contenter d'une démonstration devant les stagiaires si l'on s'est donné pour objectif de les rendre capables de dépanner un moteur!

L'effort est payant :
plus on est exigeant sur la précision des objectifs
et plus le choix des méthodes et des activités est aisé.

Voyons maintenant quels sont les différents types d'objectifs.

Voir n° 5 ←

Comment formuler les différents types d'objectifs pédagogiques ?

Toute classification est discutable; nous en avons retenu une qui nous semble « opératoire ».

Classiquement, on distingue des objectifs de :

- « *savoir* » (on dit aussi d'apport de connaissances);
- « *savoir-faire* » (on dit aussi d'apport de techniques);
- « *savoir être* » (on fait ici référence à la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire « en situation »).

Mais les contours de ces 3 types d'actions sont trop flous, trop peu descriptifs et rentrent mal dans la définition que nous avons donnée des « objectifs pédagogiques » (ils ne décrivent pas un comportement nouveau du stagiaire).

Nous préférons classer les objectifs par types de comportements selon l'effort **d'implication** personnelle que chaque type demande au stagiaire, de l'implication la plus faible à l'implication la plus forte :

1. Répéter mécaniquement une suite d'informations verbales (c'est le comportement qui exige l'implication la plus faible des stagiaires).
Exemple : répéter par cœur la liste des opérations à effectuer avant un dépassement.
2. Refaire mécaniquement une suite de gestes.
Exemple : fermer successivement toutes les vannes dans l'ordre prescrit par les consignes de sécurité.
3. Relier un savoir nouveau à un savoir ancien ou à une expérience ancienne.
Exemple : décrire les avantages d'un nouveau type de frein par rapport au frein qu'on utilisait jusqu'alors.
4. Dialoguer avec un spécialiste dans une discipline qui n'est pas la nôtre.
Exemple : savoir fournir par téléphone à un mécanicien toutes les informations nécessaires à l'identification d'une panne.
5. Mettre en œuvre une technique ou un procédé.
Exemple : être capable de redémarrer une installation qu'un automatisme a arrêtée.
6. Enrichir le domaine qui est le nôtre de notions ou de procédés caractéristiques d'autres domaines.
Exemple : utiliser des notions d'organisation industrielle pour faire un planning de travail personnel.
7. Évoluer dans nos attitudes profondes pour mieux comprendre et mieux maîtriser nos « relations ».
Exemple : identifier, en jouant le rôle du client, ce qu'il est important d'observer comme comportements quand on est guichetier.

Comment bien formuler un objectif pédagogique ? Comment choisir le bon objectif ?

Le lecteur pourra se référer à la taxonomie de Bloom, sur <http://www.schoolnet.ca/ala-source/f/centre.projets/shared/taxonomie>.

En attendant voici quelques éléments de réponse.

Adapter son attitude

« Je vois, je sais, je crois, je suis désabusée. »

P. CORNEILLE

La vertu principale de cette démarche de recherche des objectifs, c'est d'obliger celui qui les formule à oublier ses intentions, ses désirs, voire ses fantasmes de formateur, pour se mettre en quelque sorte « à la place » des stagiaires.

Habituellement, quand on demande à un enseignant quels sont les objectifs de son cours, une fois la première surprise passée (due au caractère insolite de cette question qu'on pose trop peu), il émet une réponse de ce type :

- « je les sensibilise à... »
- « je leur fais passer la notion de... »
- « je leur explique que... »
- « je leur fais comprendre que... »
- « je leur... »
- « je... »

« Je » : le formateur répond à notre question de son point de vue à lui ; or, l'apprentissage n'est pas le problème du formateur, mais celui du stagiaire, de l'apprenant¹.

C'est du point de vue des stagiaires qu'il faut se situer,

et se demander :

- quel savoir-faire nouveau ils vont acquérir ?
- de quels comportements nouveaux ils devront faire la preuve, et comment ?
- quelles difficultés nouvelles cet apprentissage va leur faire connaître ?

1. La deuxième norme expérimentale publiée par l'Afnor en novembre 1994 (Partie 2 - Terminologie) définit l'apprenant comme une « personne engagée et active dans un processus d'acquisition ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre ». Il n'est donc pas incongru d'adopter le point de vue de l'apprenant, du stagiaire, pour formuler un objectif pédagogique...

Comment choisir les objectifs pédagogiques ?

Un vocabulaire à adapter

« Tu ne m'apprends rien si tu ne m'apprends pas à faire quelque chose. »

P. VALÉRY

Pour formuler vos objectifs, éliminez toutes les expressions qui font allusion à des opérations mentales qu'on ne peut observer de l'extérieur, telles que :

- savoir;
- comprendre;
- découvrir;
- saisir le sens de;
- sensibiliser;
- voir;
- bien assimiler.

Ces expressions, vagues, ouvrent la voie à toutes les discussions : à partir de quand « sait-on » ? À quoi reconnaître qu'ils ont bien « découvert » ? Etc.

À ces expressions, préférez les verbes d'action qui décrivent un comportement précis du stagiaire que tout observateur puisse constater sans discussion possible :

Le stagiaire :

- décide;
- dénombre;
- indique;
- montre;
- cite;
- résout;
- démontre;
- identifie;
- etc.

ou bien,

Le stagiaire sera « capable » :

- d'expliquer;
- de dessiner;
- de démontrer;
- de calculer;
- de réaliser;
- etc.

Vous pouvez bien entendu préciser les *conditions* de l'action décrite ; c'est la vertu des verbes d'action ; ils poussent à choisir un sujet (qui fait quoi ?) et à porter des précisions qu'on aurait négligées dans une démarche plus classique.

Exemples :

- Les secrétaires feront la liste des personnes (internes et externes) avec qui elles sont en relation par téléphone.

- Les conducteurs identifieront les symptômes des cinq pannes d'alimentation choisies.
- Les contrôleurs indiqueront la «tendance» d'un phénomène à partir de l'étude d'une série statistique.

Se poser les bonnes questions

«Le commencement est beaucoup plus que la moitié de l'objectif.»

ARISTOTE

Pour choisir des objectifs pédagogiques, il faut connaître la situation (professionnelle ou non) qui sera celle des stagiaires *après* la formation :

- en quoi consisteront les comportements nouveaux qui seront les leurs?
- lesquels ne maîtrisent-ils pas encore?
- quels sont les «problèmes types» qu'ils auront à résoudre?

Voir n° 7 à 9 ←

Les réponses à ces questions sont simples s'il s'agit d'enseigner un nouveau procédé ou de faire découvrir un nouvel outillage ; la formation sera courte, d'ailleurs.

En revanche, il s'agit de préparer quelqu'un à de nouvelles fonctions (pour cause de mutation, de promotion ou de reconversion) une analyse plus fine de la «situation professionnelle» future s'impose. Pour vous aider, vous trouverez :

- une grille d'étude de situation professionnelle ;

Voir n° 8 ←

- une liste de procédures d'étude possibles des situations de travail.

Voir n° 8 ←

Que s'agit-il au juste de *faire faire* aux stagiaires pour les rendre capables de maîtriser au mieux leur situation future :

- pourront-ils se contenter de répéter par cœur?
- ou de refaire les gestes qu'on leur a montrés?
- devront-ils établir un lien entre ce savoir nouveau et un savoir ancien?
- auront-ils à dialoguer, à négocier avec des spécialistes d'autres disciplines et donc à parler le langage de ces spécialistes?
- auront-ils à mettre en œuvre une technique précise, un outillage?
- à enrichir leur technique, à améliorer des processus?
- à évoluer dans leurs attitudes profondes face à des situations complexes plus ou moins faciles à vivre?

Comment choisir les objectifs ? Qui participe au choix ?

Qui rencontrer pour avoir la réponse à toutes les questions de la *fiche n° 6*? Pour remplir la grille d'étude des situations professionnelles? Pour mettre en œuvre l'une des procédures décrites sur la *fiche n° 8*?

Voir n° 8 ←

1. Rencontrer d'abord celui qui « passe la commande », bien sûr ; c'est le plus souvent un dirigeant ; mais ce peut être un cadre ou le Comité d'entreprise ; à ce stade, la maîtrise des techniques de formulation que nous avons décrites permet de « négocier » :

Voir n° 5 et 6 ←

- des objectifs réalistes (c'est-à-dire qu'on pourra réellement atteindre) ;
 - une allocation de temps raisonnable (à partir de laquelle on pourra fixer les objectifs qui pourront être atteints et ceux auxquels aucun formateur sérieux ne pourrait prétendre).
2. Les supérieurs directs des futurs stagiaires ; nous savons bien que cela n'est pas toujours possible, mais c'est un contact à rechercher systématiquement. La relation du stagiaire avec son supérieur direct est en effet souvent beaucoup plus déterminante que tout ce que peut faire un formateur.
Rappelons par ailleurs que la formation est une des fonctions importantes de l'encadrement.
 3. Les intéressés : rares sont encore les formateurs qui peuvent négocier les objectifs avec leurs futurs stagiaires. Quand vraiment cela n'a pas été possible, tout n'est pas perdu pour le formateur : il peut mettre à profit les « présentations » de début de stage, pour aider chacun à exprimer ses « attentes » et ses réactions par rapport aux objectifs qui lui sont proposés ; le formateur peut ainsi « réajuster le tir » dès les premières heures de la formation.

Voir n° 30 et 3 ←

4. La commission de formation du Comité d'entreprise, chaque fois que c'est possible. Bien que cet ouvrage soit exclusivement « pédagogique », il nous semble bon de rappeler ici que la formation ne se réduit pas à la pédagogie ; c'est aussi un des terrains privilégiés du « dialogue social » : le Comité d'entreprise est consulté sur tous les problèmes de l'entreprise relatifs à la formation, avant que ne soit prise une décision dans ce domaine ; il y a donc là matière à collaboration précieuse pour le formateur.

Décrire la situation professionnelle finale

« L'objectif de la vie n'est pas la connaissance, mais l'action. »

T. HUXLEY

La grille d'étude

Elle consiste à se poser six types de questions relatives à la situation de travail future du stagiaire.

Quel sera son « rôle » ?

Quelles *missions* lui seront confiées ?

Ou, s'il s'agit d'un rôle d'exécutant, quel sera le *produit* de son activité ?

À quoi reconnaîtra-t-on sa *réussite* ?

Quels changements entraîneraient la *disparition* de son poste ?

Quelles seront ses « attributions » ?

Que sera-t-il chargé de *gérer* ?

Que pourra-t-il *proposer* ?

De qui détiendra-t-il les *informations* nécessaires à l'exercice de sa fonction ?

Qu'aura-t-il à concevoir, à prévoir, à conduire, à organiser, à étudier, à contrôler, à entretenir, à acheter ou à vendre, etc. ?

Quels seront ses « pouvoirs » ?

Que pourra-t-il *décider* pour chacune de ces attributions ?

Que pourra-t-il *déléguer* ?

Quel sera son « univers technique » ?

À quelles connaissances, à quels procédés, à quels outils devra-t-il se référer, ou faire appel ?

Quelles seront ses « liaisons » ?

Qui devra-t-il informer, conseiller, contrôler, etc. ?

Quels *langages* étrangers à sa spécialité devra-t-il posséder pour dialoguer avec les titulaires d'autres fonctions ?

Quelles seront ses possibilités d'évolution ?

À ce poste, à d'autres postes dans la même entreprise ?

Hors de cette entreprise ?

N.B. : ne pas oublier que si l'on s'intéresse à la situation professionnelle «finale», c'est pour définir la formation, ses objectifs et ses contenus, et non pour elle-même.

Les procédures possibles

Il existe bien des techniques pour répondre à ces questions et se faire ainsi une idée claire de la «situation future» des stagiaires que nous allons former. Citons-en quelques-unes.

La job-description

Quelques entreprises possèdent des documents écrits relatifs à certains postes; il est toujours intéressant de les consulter mais ils sont insuffisants pour définir en toute sécurité les objectifs pédagogiques.

Les organigrammes

Chaque fois que l'on fait dessiner un organigramme, on apprend énormément de choses par les hésitations, les contradictions, les différentes interprétations, etc.

L'interview des supérieurs des futurs titulaires

Voir n° 26 et 27 ←

Comment voient-ils la fonction?

À quoi jugent-ils la réussite?

L'interview des titulaires de postes semblables

Sur quels aspects de la fonction sont-ils d'accord?

Quels sont les points critiques?

Quelle évolution de leur fonction envisagent-ils?

La «double commande» avec le titulaire

Pour vivre soi-même les problèmes du titulaire futur.

L'analyse des événements critiques

Qu'est-ce qui est efficace? Inefficace?

Qu'est-ce qui est dangereux? Difficile? Long? Pénible? Inintéressant?

Qu'est-ce qui est motivant?

L'autodescription du travail par l'interview d'un titulaire actuel

Quand il s'agit d'un dirigeant, il peut être intéressant de procéder à cette interview en présence de sa secrétaire.

N.B. : c'est au formateur que revient la tâche de traduire en objectifs pédagogiques et en activités, l'information qu'il recueille sur la situation de travail. Bien souvent, les personnes interrogées parlent de formation alors que le formateur a besoin qu'on lui parle de la situation de travail. Le travail de traduction lui revient alors.

De l'objectif de formation à l'objectif pédagogique : les référentiels

« Un homme compétent est un homme qui se trompe selon les règles. »

P. VALÉRY

La norme expérimentale Afnor X 50-750 d'avril 1992 distingue – fort justement – ces deux notions :

- Les **objectifs de formation** qui énoncent « ce que les formés doivent être capables de faire dans les situations de travail (compétences). Ils sont exprimés initialement par les commanditaires et/ou les formés. Ils sont les éléments fondamentaux du cahier des charges d'une formation ».
- Les **objectifs pédagogiques** qui « expriment ce que les formés doivent apprendre (capacités). Ils sont définis par le formateur à partir des objectifs de formation. Ils servent à construire, conduire et évaluer les actions de formation ».

La norme définit :

- les **capacités** du stagiaire comme « l'ensemble des performances constatées qui peuvent être définies par un ou des référentiels de contenu de formation » ;
- la **compétence** professionnelle comme la « mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité ».

Le « formateur » peut être amené à contribuer à la définition des objectifs de formation. Dans tous les cas, c'est à lui qu'il revient de choisir et de formuler les objectifs pédagogiques adaptés. Qu'il s'agisse de définir l'un ou l'autre type d'objectif, la méthodologie suggérée dans les fiches n° 3 à 8 lui sera d'une aide précieuse.

Voir n° 3 à 8 ←

On comprendra mieux, après la lecture de ces 6 fiches, ce que la norme appelle :

- **référentiel de métier** : « liste d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de compétences » ;
- **référentiel de formation** : « liste d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités ».

Les référentiels décrivent les capacités (ou les compétences, selon les cas), en distinguant :

- le *savoir* : « ensemble des connaissances théoriques et pratiques » ;
- le *savoir-faire* : « mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation spécifique » ;
- le *savoir être* : « terme impropre renvoyant à un ensemble de comportements et d'attitudes attendus dans une situation donnée ».

EXTRAIT DE RÉFÉRENTIEL-MÉTIER

NIVEAU TYPE D'OPÉRATION	A	B	C	D	E	F
PRÉPARATION DU PRODUIT SF 01	POSITIONNE Met correctement le produit sur le support ou regroupe. Agit sans conséquence sur la qualité du produit		PRÉPARE Intervient sur le produit par une action conditionnant la qualité de celui-ci			
CONDUITE SF 02	SURVEILLE Déclenche le cycle de fonctionnement des machines et intervient par arrêt en cas de dérive		PILOTE Agit sur les réglages pendant le cycle de la fabrication en fonction de l'évolution de paramètres distincts qu'il suit		EXPÉRIMENTE Une exploitation ou installation nouvelle	
MONTAGE SF 03	ASSEMBLE Monte ensemble deux sous-ensembles avec des outils spécifiques	AJUSTE Met à de convenables dimensions et assemble		FAÇONNE Mesure l'importance des conséquences d'un défaut dans l'utilisation d'un produit		
CONTRÔLE SF 04	VÉRIFIE S'assure de la conformité des produits en effectuant des mesures spécifiques sans interprétation des résultats	INTERPRÈTE Apprécie la gravité du défaut ou la qualité du produit par interprétation des résultats	ÉVALUE Mesure l'importance des conséquences d'un défaut dans l'utilisation d'un produit		AUDITE Recherche les dysfonctionnements ayant un effet négatif sur l'efficacité ou la conformité d'une procédure ou d'un processus	

Le terme de savoir-faire comportemental nous semble plus adapté que celui de savoir être : un vendeur peut, par exemple, adopter un comportement souriant, sans pour autant « être » naturellement enjoué !

À titre d'exemple, le tableau suivant constitue un extrait de référentiel-métier, réactualisé dans une entreprise industrielle. Il présente les 4 premiers « savoir-faire » (opérations) classés en 6 « niveaux » de formation de A à F. Chaque niveau correspond à une « population » de stagiaires différente.

Compétences, capacités et formation

« Chacun peut gouverner lorsque la mer est belle. »

Publius SYRUS

De quoi parle-t-on ?

Il existe aujourd'hui un consensus pour donner la définition suivante de la compétence : « la **compétence**, c'est la capacité de chacun et de l'ensemble de l'entreprise à mobiliser des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, comportements) ou collectives (bases de données, procédures, documentation, ...), dans un contexte donné, pour maîtriser les situations professionnelles au niveau de performance attendu ».

Voir n° 7 et 8 ←

Cette définition fait apparaître que la compétence est une **résultante** qui combine principalement trois éléments :

- le « savoir agir », qui s'acquiert par la formation initiale, la formation continue, l'expérience ;
- le « vouloir agir » qui relève de la motivation de l'individu et de la collectivité et suppose un contexte incitatif ;

Voir n° 86 ←

- le « pouvoir agir » qui relève de l'organisation et des modes de fonctionnement de l'entreprise.

La formation est donc l'outil privilégié pour l'acquisition des capacités qui se concrétiseront en compétences dans la mesure où les deux autres éléments favoriseront cette transformation.

On voit ainsi l'enchaînement à établir entre :

- les référentiels de compétences (ou référentiels d'emploi) qui décrivent les savoir/savoir-faire/savoir être nécessaires à la maîtrise d'une situation professionnelle donnée ;
- les référentiels de formation qui se focalisent sur les compétences qu'un individu ou un groupe d'individus doivent développer pour se rapprocher du référentiel de compétences (ces référentiels de formation décrivent les objectifs de formation finalisés dans les cahiers des charges de formation) ;
- les référentiels de capacités (ou « objectifs pédagogiques ») qui décrivent, pour chaque objectif de formation, les connaissances, les méthodes, les comportements que les stagiaires devront acquérir au cours de leur formation.

Voir n° 4 ←

L'intérêt de cette clarification entre capacités (ou « objectifs pédagogiques ») et compétences (ou « objectifs de formation ») est double :

- elle permet de positionner la formation à sa juste place, celle de **l'acquisition de capacités** (qui peut être évaluée en fin de formation) mais suppose « des choses par ailleurs », relevant :
 - du « vouloir agir »
 - et du « pouvoir agir »
si l'on veut atteindre la mise en œuvre de compétences (qui ne pourront être évaluées qu'en situation professionnelle);
- elle met en évidence la nécessité d'adopter une démarche plus globale intégrant :
 - formation;
 - action sur les motivations;
 - action sur l'organisation.

Le contrôle, l'évaluation...

Il s'agit là d'une question importante pour tous les formateurs; une question qui les inquiète aussi, d'autant plus qu'ils ne sont pas les seuls à « contrôler ». Mais avant de définir le contrôle par ses « auteurs », reprenons le problème à la base.

Le lecteur qui « découvre » la formation peut sauter cette partie, pour l'instant et passer directement à la *fiche n° 18*.

PARTIE 2

Évaluer le système de formation

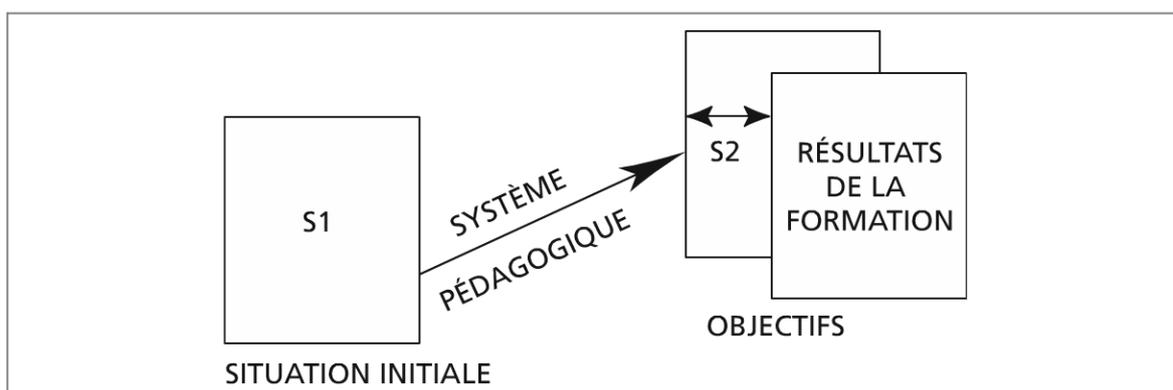
Comment réaliser les différents types d'évaluation de la formation ?

Qu'est-ce qu'évaluer ?

Nous avons défini la formation (du point de vue du formateur) comme l'animation d'un système qui permet d'amener une « population » donnée d'une situation initiale S1 à une situation nouvelle S2 (qui se traduit en objectifs pédagogiques).

Voir n° 18 à 27 ←

Voir n° 3 à 10 ←



À l'issue de la formation, on obtient un résultat qui est toujours sensiblement *différent* des objectifs qui étaient annoncés :

- quelquefois parce que l'on n'a pas pu atteindre tous ces objectifs,
- mais toujours parce que *d'autres résultats non prévus* sont apparus.

N.B. : la norme expérimentale X 50-750 publiée par l'Afnor en avril 1992 définit l'évaluation de la formation : « Opération ayant pour objet la production d'un jugement de valeur de la formation à partir de résultats mesurables. Elle permet de vérifier si les objectifs de la formation ont été atteints. »

Évaluer la formation, c'est donc essentiellement mesurer *l'écart* entre les résultats obtenus et les objectifs fixés, rechercher les *causes* de cet écart, « *rectifier le tir* » en conséquence :

- changer d'attitude, de méthodes, de contenu, d'environnement, de formateur ;
- identifier de nouveaux besoins ;
- repérer les difficultés d'application ;
- etc.

puis définir de nouveaux objectifs.

Quels sont les différents types d'évaluation possibles ?

Si l'on considère les différents types de contrôle utilisés dans l'industrie, on s'aperçoit qu'on peut utilement les transposer à l'évaluation de la formation et prévoir :

Un contrôle de conformité

Les différents composants de la situation pédagogique actuellement vécue (et qui vient d'être vécue) sont-ils « conformes » aux données initiales du programme prévu ?

Les niveaux de connaissance et de motivation, observés chez les stagiaires correspondent-ils ? Sont-ils « conformes » aux données initiales du programme ?

Est-ce bien le « contenu » prévu ?

En particulier, les conférenciers, les experts extérieurs ont-ils fait des « apports conformes » à ceux qui étaient prévus ?

Etc.

Un contrôle de fabrication

La progression pédagogique prévue a-t-elle pu être suivie ?

Les objectifs de chaque « phase » ont-ils bien été atteints ?

Les rythmes et les principes d'alternance ont-ils été bien respectés ?

Les stagiaires ont-ils été suffisamment *associés* à la définition de ces objectifs intermédiaires pour qu'un écart avec la progression pédagogique initialement prévue ait pu être expliqué, justifié et admis ?

Un contrôle de conception

Les hypothèses initiales étaient-elles pertinentes, voire « légitimes » ?

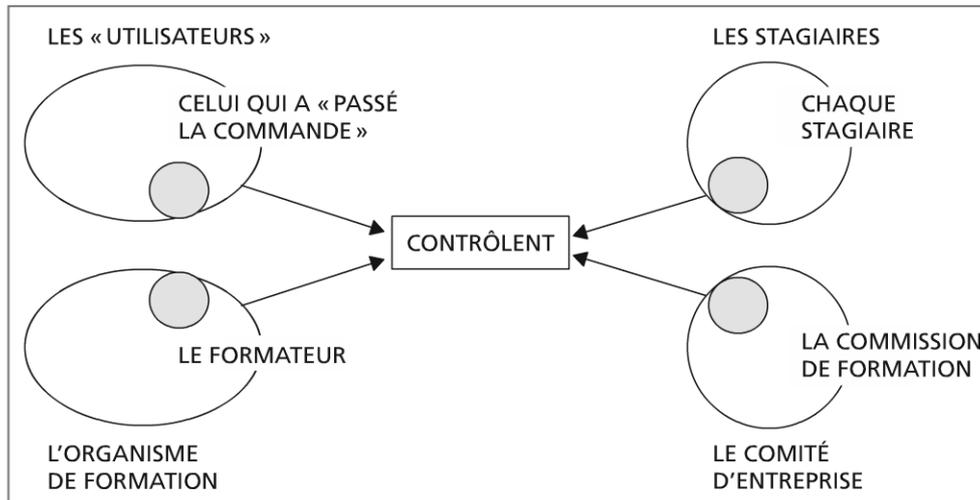
Avions-nous choisi « le bon objectif » ?

Il est évident que l'essentiel du contrôle de conception se fait *A PRIORI*, c'est-à-dire au moment où :

- l'on procède à l'analyse des « demandes » ;
- l'on choisit un « compromis » de programmation entre les aspirations des stagiaires, les besoins de l'institution qui les emploie et les conceptions personnelles du formateur.

Qui évalue la formation ?

Ce qui vient compliquer le problème, c'est que plusieurs partenaires participent à ce contrôle. Quels sont ces partenaires ?



On peut difficilement définir le contrôle de la formation sans identifier les auteurs du contrôle : les résultats de la formation sont appréciés à des titres divers et selon des critères différents par tous ceux qui ont contribué à la définition des objectifs, explicitement ou non.

Voir n° 6 et 7 ←

On retrouve donc ici les 4 familles de partenaires que nous avons identifiées au moment de la définition des objectifs :

Le formateur lui-même

Qu'a-t-il fait au juste ?

Quels sont ses critères de réussite ? (quels besoins prétendait-il satisfaire ?)

Quels sont ses indicateurs de réussite ? (qu'ont fait les stagiaires qui lui permettent de prétendre qu'il a « formé » ?)

Qui l'emploie : un service de formation interne à l'entreprise ? Un organisme de formation ?

À quoi son employeur attribue-t-il sa réussite ?

Les « utilisateurs » du stagiaire

C'est d'abord celui qui finance la formation, le plus souvent un chef d'entreprise. Même s'il ne considère pas toujours la formation comme un *investissement*, il en

attend toujours quelque chose : le formateur l'a-t-il fait ?
 formation quelconque ?

Les « utilisateurs », ce sont les gens qui, outre le fait d'être intéressés, ou, au contraire, gênés par la compétence nouvelle, attendent quelque chose à son retour de formation :

- qu'attendent-ils ?
- que craignent-ils de cette formation ?
- seront-ils une aide ou un obstacle à l'application ?

Ces « utilisateurs » sont le plus souvent les responsables de l'entreprise stagiaire : quel rôle ont-ils eu dans la définition de la formation ?

Le comité d'entreprise

Le comité d'entreprise (ou le plus souvent sa commission de formation) a une importance à :

- la *nature* de la formation (qu'elle soit à la fois théorique et pratique, la compétence nouvelle doit s'accompagner d'une prise en compte de l'environnement) ;
- la *qualité* de la formation (un « rapport pédagogique ») ;
- la nature des *formateurs* et des institutions qui les forment ;
- la *politique* de formation dans laquelle s'insère la formation ;
- etc.

Comment évaluer les objectifs ?

« Chacun vaut ce que valent les objectifs de son effort. »

Marc AURÈLE

Tous les raisonnements pédagogiques de cet ouvrage s'appuient sur la définition préalable des objectifs ; mais comment contrôler que ce sont « les bons » objectifs ?

Voir n° 4 à 10 ←

On a vu que, sur cette question, les différents « partenaires » de la formation avaient leur opinion ; comment nous faire la nôtre ?

Trois critères peuvent nous être utiles pour juger nos objectifs de formateurs :

Le critère de pertinence

Une première forme de pertinence est l'« **utilité** » :

- était-il vraiment *utile* de viser cet objectif-là ?
- quel progrès vise-t-il ?
- l'ai-je proposé par habitude, conformisme, goût personnel ?
- se réfère-t-il à une nécessité ?

Une autre forme de pertinence est la « **légitimité** » :

- au service de qui est cet objectif ?
- il contribue à augmenter le *pouvoir* de qui ?
- il gêne qui ?

Voir n° 88 et 89 ←

Le critère de cohérence

L'objectif choisi est-il cohérent avec chacun des différents éléments du « système pédagogique » ?

Voir n° 2 ←

- Avec les techniques utilisées : on imagine mal qu'on puisse sans jeu de rôle former des contremaîtres à l'entretien d'appréciation.

Voir n° 14 et 30 à 55 ←

- Avec l'environnement des stagiaires : que signifie la poursuite d'un objectif dont on sait qu'il ne sera d'aucune utilité dans l'entreprise tant que la hiérarchie fera « barrage » aux applications correspondantes ?

Voir n° 86 ←

- Etc.

Le critère d'efficacité

Les objectifs que nous avons choisis sont-ils les plus efficaces ?

Les comportements nouveaux, dont les stagiaires devront faire preuve pendant la formation, sont-ils ceux qui correspondent le mieux au compromis choisi entre :

- les aspirations des stagiaires ;
- et les exigences de l'institution à laquelle ils appartiennent ?

Comment évaluer les techniques employées ?

Comment vérifier que la technique pédagogique employée est « la bonne » ?

Voir n° 30 à 55 ←

Y a-t-il une « bonne méthode » ?

À nos yeux, il n'y en a pas. Le choix d'une méthode est un acte responsable du formateur : la bonne méthode, c'est donc celle que l'utilisateur sait « justifier », selon les *critères* suivants :

Critère de cohérence

La technique choisie doit être cohérente avec les autres éléments du « système pédagogique ».

Avec les objectifs. Un cours magistral, par exemple, peut être une bonne technique pour présenter un « savoir » ; certainement pas pour donner accès à un « savoir-faire », même si ce savoir-faire est attaché à une « habileté mentale ».

Voir n° 31 à 35 ←

On voit, au passage, qu'il est impossible de justifier clairement le choix de ses méthodes si l'on n'a pas su définir ses objectifs.

Voir n° 3 à 10 ←

Avec la « population ». Chaque méthode mobilise plus ou moins les stagiaires ; elle exige d'eux plus ou moins de connaissances, une plus ou moins grande maturité intellectuelle et affective ; elle peut les surprendre et les « bloquer » ; ainsi pour des adultes qui ont quitté l'école très tôt, ils attendent que le formateur « dise ce qu'il sait ». Il faut donc peut-être démarrer comme cela, quelquefois.

Voir n° 25 ←

Avec les « attitudes » du formateur. Il est certain qu'il y a des techniques qui privilégient l'information ; d'autres qui valorisent les destinataires de l'information.

Voir n° 75 ←

Avec les autres techniques. Les techniques ne « s'articulent » pas selon n'importe quel rythme, dans n'importe quel ordre ; avec des adultes, toutes les techniques informatives, par exemple, doivent être :

Voir n° 56 à 60 ←

- précédées de techniques qui suscitent « l'appel à l'information » ;

Voir n° 58 et 78 ←

- suivies de techniques qui facilitent le retour à la vie quotidienne.

Voir n° 60 ←

Avec les *auxiliaires* dont on dispose. Ce critère prend surtout de l'importance pour les techniques « lourdes » (travail à la caméra vidéo, utilisation d'un simulateur, travaux sur machines réelles, ...).

Voir n° 61 à 74 ←

Avec le *contenu* de la formation. L'enseignement de la sécurité incendie n'autorise pas l'emploi de toutes les méthodes expérimentales!

Voir n° 68 ←

Avec l'*institution* qui a l'initiative de la formation. Certains styles, certains principes pédagogiques caractérisent quelquefois des organismes ou des écoles.

Voir n° 88 et 89 ←

Critère d'efficacité

Il ne faudra pas hésiter à quitter une technique pourtant jugée « cohérente » si elle se révèle inefficace dans la pratique.

Critère de préférence personnelle

Le sentiment de *sécurité* personnelle est très important : le formateur n'accordera pas assez d'attention à la *relation* pédagogique, s'il est obnubilé par la peur de ne pas « bien maîtriser la situation », ceci particulièrement dans la mise en œuvre des « nouvelles technologies éducatives » qui font appel, par exemple, au micro-ordinateur, à la télématique, à la simulation, etc. Le formateur doit se sentir aussi à l'aise avec la technologie utilisée qu'avec les notions à assimiler.

Comment évaluer un document pédagogique ?

On peut employer utilement 3 critères d'évaluation (qui sont aussi 3 critères de construction) des documents pédagogiques (document écrit, visuel ou audiovisuel, quel que soit le support : sur papier, sur CD-Rom, sur DVD ou sur pellicule!).

Critère stratégique

Le lecteur a-t-il *envie* de « lire » ce document ? Comment a-t-on suscité « l'appel à l'information » du lecteur ?

Voir n° 58 et 78 ←

Le lecteur sait-il *où il va* ? A-t-on défini et explicité avec suffisamment de clarté les objectifs que l'on assigne au document ?

Voir n° 69 ←

Le lecteur sait-il *pourquoi* il lit ? A-t-on mis en relation les objectifs avec l'intérêt professionnel ou non, qu'il y a à les atteindre ?

Critère tactique

Les *raisonnements* utilisés sont-ils adaptés aux lecteurs ? Adaptés à la « discipline » ?

Y a-t-il suffisamment d'exemples pour faciliter la *généralisation* ?

Voir n° 23 et 24 ←

Y a-t-il suffisamment de contre-exemples pour faciliter la *discrimination* ?

Voir n° 23 et 24 ←

Puise-t-on les exemples et contre-exemples dans des domaines *familiers* aux lecteurs ?

Part-on suffisamment de *leurs* « centres d'intérêt » ?

La *présentation* du document en facilite-t-elle la lisibilité ?

Voir n° 72 ←

Critère logique

Les concepts majeurs sont-ils tous présents ?

Les concepts secondaires sont-ils tous utiles ?

L'ordre de présentation est-il rigoureux ?

Les termes utilisés sont-ils tous *connus* du lecteur ?

Les termes utilisés sont-ils assez peu nombreux pour être *assimilés* en une seule lecture ?

Les termes nouveaux sont-ils tous *définis* ?

A-t-on vérifié que les connaissances « supposées connues » le sont véritablement ?

Comment évaluer les travaux des stagiaires ?

«À l'œuvre, on reconnaît l'artisan.»

J. de La FONTAINE

Certaines institutions confient aussi au formateur la mission d'évaluer (voire de noter) les travaux des stagiaires (c'est le cas général dans les écoles).

Évaluer le travail d'un stagiaire, c'est *comparer sa performance* avec les objectifs préalablement fixés.

Cette comparaison n'est possible que si :

- on a défini les *objectifs* avec suffisamment de précision (avec suffisamment de sous-objectifs);
- on a précisé les *conditions* dans lesquelles le comportement qu'on veut observer doit se réaliser;
- on a fixé les *normes de performance* : on fixe en général la norme minimale acceptable à laquelle peut correspondre, par exemple, la note C dans l'échelle A, B, C, D, E.

Exemples :

- «*Les stagiaires pourront identifier les divers groupes de roches.*» Il s'agit d'un objectif pédagogique puisqu'on décrit un comportement observable du stagiaire en fin de formation.
- «*Les stagiaires pourront désigner dans une collection, les roches sédimentaires, les roches éruptives et les roches métamorphiques.*» Mais on a avantage à être plus exigeant sur la formulation et à apprécier les conditions de l'observation de ce comportement : ils auront à classer, à désigner et pas nécessairement à nommer la famille à laquelle appartient la roche d'un groupe qu'ils ont su identifier, et moins encore à dénommer cette roche précise.
- «*Sur l'échantillon considéré, ils devront désigner : 6 roches sédimentaires, 6 roches éruptives et 6 roches métamorphiques.*» Reste à ajouter la norme de performance ; si l'on a à «noter», on peut «accorder la moyenne¹», par exemple, à quelqu'un qui désigne 3 roches de chaque famille. Tout autre chose serait de reconnaître ces roches sur le terrain ; mais il s'agirait aussi d'un autre objectif (puisque les conditions sont différentes).

1. Il est de nombreux cas, en matière de formation professionnelle où la notion de moyenne n'a aucun sens et où la seule évaluation possible est de la forme «oui-non».

Évaluation finale, évaluation continue : comment faire ?

Traditionnellement, les stages se terminent par une séance d'évaluation, au cours de laquelle les stagiaires « disent ce qu'ils pensent du stage ». On y apprend souvent peu de choses, sinon que les participants sont « contents d'avoir vécu ensemble », et se retrouveraient volontiers, qu'ils sont heureux d'avoir « appris » mais aimeraient bien que leur hiérarchie apprenne les mêmes choses, etc.

Qu'est-ce que « l'évaluation finale » ?

Si l'on veut éviter les risques d'autosatisfaction et faire de cette séance de travail une dernière activité éducative, il faut fournir aux stagiaires des critères d'évaluation précis, en particulier :

- qu'ils se rappellent *les objectifs* et se situent par rapport à eux ;
- qu'ils se rappellent *leurs « attentes »* et situent *les résultats* par rapport à elles ;
- qu'ils décrivent *les problèmes* qui leur restent encore à résoudre par eux-mêmes ;
- qu'ils identifient *les obstacles* à l'application, liés à leur environnement ;
- qu'ils identifient *les opportunités* liées à la mise en œuvre, liées à leur environnement.

Une évaluation en deux temps

On a avantage à faire faire ce type d'évaluation en deux temps :

- en groupes de petites dimensions (pour que chacun s'exprime au mieux) et sans animateur ;

Voir n° 55 ←

- en séance plénière, avec lecture et discussion des « rapports » faits en petits groupes.

Voir n° 38 et 39 ←

Il peut être intéressant d'inviter les « utilisateurs », les supérieurs hiérarchiques des stagiaires : ils peuvent ainsi prendre la mesure des capacités et motivations nouvelles des stagiaires et surtout voir avec eux comment faciliter l'application à la vie de tous les jours, de ce qui vient d'être acquis.

Si l'on se réfère à la fiche n° 9, on voit que cette « évaluation » a pour objet les capacités des stagiaires en fin de formation. Si l'on veut se resituer par rapport aux objectifs de la formation, il faut pouvoir (et donc prévoir de) mesurer les compétences nouvelles véritablement *mises en œuvre* dans les situations de travail après quelque temps d'adaptation.

Qu'est-ce que «l'évaluation continue»?

«L'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs.»

O. WILDE

On peut maintenant observer dans les programmes de formation – surtout ceux de longue durée –, ce qu'on appelle des «séances d'évaluation», c'est-à-dire des séances de travail régulières, au cours desquelles les participants analysent **la progression et la cohésion du groupe**.

Cette pratique permet d'accroître considérablement la «prise» du groupe sur sa propre formation; elle constitue en outre une garantie que les vues du formateur ne sont pas les seules prises en compte.

Voir n° 28 à 30 ←

Comment animer de telles séances de travail?

On peut, par exemple, aider les stagiaires à :

1. Évaluer si les objectifs qui ont été fixés, à la fois pour l'ensemble de la formation et pour les différentes phases, sont effectivement atteints.

Quelles capacités avons-nous pu acquérir?
(critère d'efficacité)

Voir n° 13 ←

2. Évaluer si les objectifs qui ont été fixés ont été bien formulés ou s'il faut les préciser ou en déterminer d'autres qui se révèlent nécessaires.

Les capacités prévues sont-elles utiles à notre travail? Conformes à nos attentes?
(critère de pertinence)

3. Évaluer si les méthodes et les moyens (pédagogie, matériel, organisation) ont été adaptés aux objectifs à atteindre et au groupe des stagiaires.

Voir n° 30 à 55 et n° 61 à 74 ←

En quoi les méthodes et les moyens employés étaient-ils bien adaptés ou non? Pouvait-on en choisir d'autres?
(critère de cohérence)

Voir n° 9 et 10 ←

4. Décrire le déroulement des apprentissages de techniques, l'acquisition de connaissances ou la transformation des attitudes au cours de la phase de formation. Il s'agit ici de bien comprendre comment se passe un apprentissage, par quels mécanismes nous nous formons.

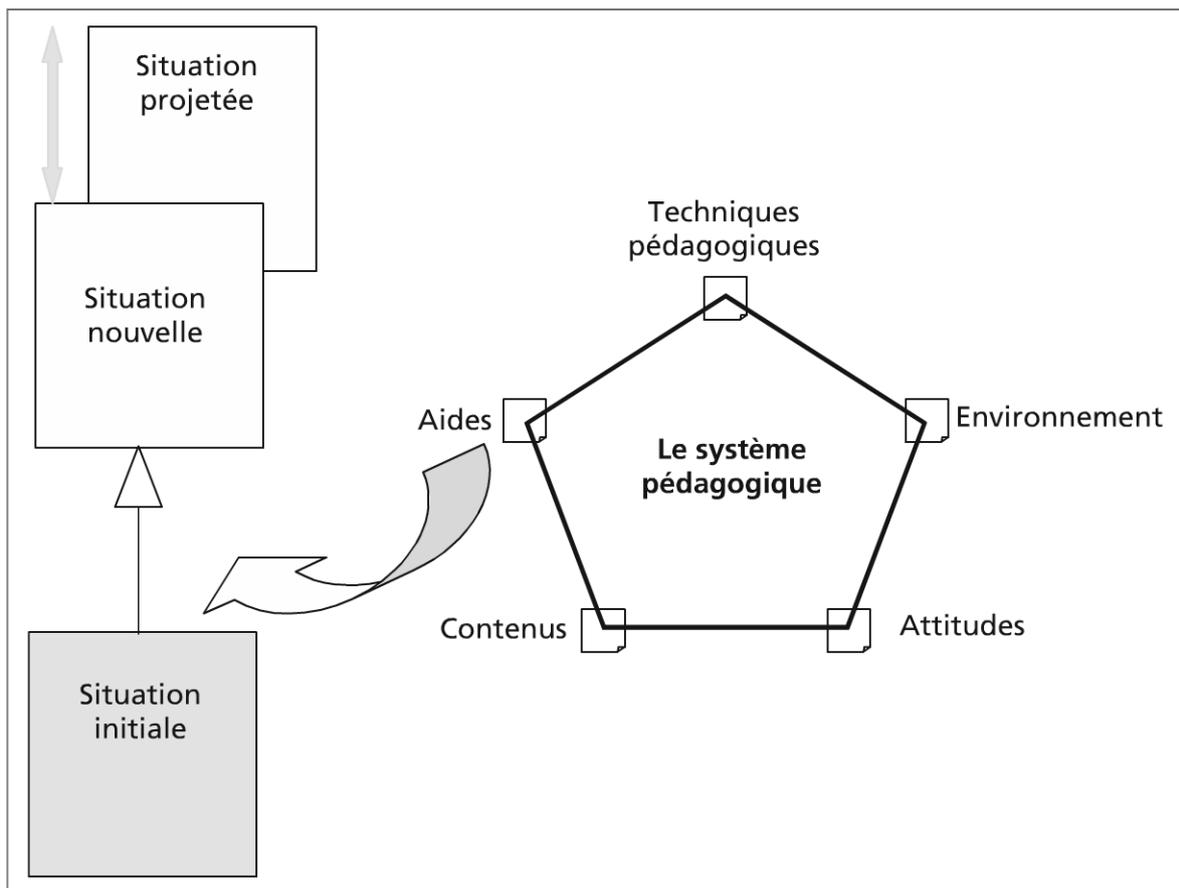
Si nous avons appris quelque chose d'important, qu'est-ce qui a fait dans ce stage que nous l'ayons appris?

5. Repérer, décrire les difficultés qui ont freiné la formation ou les obstacles qui l'ont empêchée.

Qu'est-ce qui nous a empêché d'acquérir telle ou telle capacité? Quelles sont les difficultés que nous avons rencontrées dans cet apprentissage?

6. Décider des améliorations à apporter au processus de formation (pédagogie, organisation, moyens matériels, choix des objectifs), en fonction des résultats des évaluations précédentes.

Que faut-il maintenir comme objectifs et moyens? Comment modifier efficacement, si cela est nécessaire et possible, les objectifs et les moyens pour les prochaines phases? Est-il nécessaire d'apporter des modifications au programme prévu?



Les fiches n° 11 à 17 ont permis d'identifier l'écart entre les objectifs qu'on s'était fixés et les résultats qu'on a effectivement obtenus; en un mot, d'évaluer notre travail de formateur.

À ce sujet, on pourra se référer utilement à l'ouvrage de Viallet F. et Maisonneuve F., *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Éditions d'Organisation, 2006; ainsi que Le Boterf G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation : 75 fiches-outils*, Éditions d'Organisation, 1990.

Mais d'où partons-nous? Quelle est la «situation initiale»? C'est maintenant l'objet des fiches n° 18 à 27.

PARTIE 3

Définir la situation initiale

Comment caractériser la situation initiale ?

Généralités

Dans la fiche n° 2, nous définissons la formation comme la mise en œuvre d'un processus par lequel on aide une population donnée à passer :

- d'une « situation initiale » qu'il s'agit de bien connaître;
- à une « situation nouvelle » que nous savons maintenant définir.

Voir n° 3 à 10 ←

Ce n'est pas le goût du paradoxe qui nous a conduit à commencer par la « situation nouvelle », mais essentiellement la volonté :

- de marquer *l'importance* que nous attachons à une définition claire et préalable des objectifs, trop souvent négligée par les formateurs; cette négligence se retourne contre eux chaque fois que l'on conteste la qualité de leur travail, car ils ne disposent alors d'aucun élément... « d'objectivation ».

La situation ne manque pas de piquant si un des objets de la formation est la préparation à un diplôme! L'obtention de ce diplôme vaut-elle preuve de réussite de la formation?

- de mettre en évidence une *forme pernicieuse de sélection* : si l'on définit les actions éducatives en termes de « contenus » s'adressant à une population donnée (comme c'est le cas le plus souvent), on interdit du même coup à des individus qui excellent dans le « faire » plus que dans le « dire », dans ce qui est « tangible » plus que dans ce qui est « spéculatif », de se mettre en valeur et d'accéder à des fonctions classiquement réservées aux « forts en thème ».

Plusieurs points sont à prendre en compte pour caractériser cette situation initiale : nous avons affaire à *des adultes*; qu'est-ce qui les pousse à « se former »?

Voir n° 19 ←

Comment apprennent-ils au juste?

Voir n° 22 à 24 ←

La plupart du temps, nous avons affaire à *des groupes* d'adultes : les caractéristiques de ces groupes, différentes des caractéristiques des individus qui les composent font aussi partie de la situation initiale.

Voir n° 28 à 30 ←

Qu'est-ce qui incite un adulte à apprendre ?

« On ne peut pas voir tout seul le sommet de son propre crâne. »

A. HAMPÂTÉ BÂ

Nous ne répondrons pas à cette question complexe – et controversée – de savoir ce qu'est un adulte; nous ne définirons l'adulte que par des caractéristiques psychologiques que l'expérience nous a conduit à prendre en compte.

Il nous semble impossible d'aider un adulte à « se former ».

1. Sans motivation :

- qu'il soit véritablement « volontaire » ;
- qu'il ait conscience de pouvoir résoudre *un problème*, réaliser un *projet* personnel ou professionnel grâce à la formation.

2. Sans implication :

- ce qui est entendu s'oublie, ce qui est agi, réalisé, se retient ;
- plus on l'implique personnellement et plus il « retient ».

3. Sans lien avec la réalité :

- partir des centres d'intérêt des stagiaires et non des « dadas » du formateur.

4. Sans climat de participation. Un adulte prend une part active à sa formation (se forme) s'il se sent :

- **motivé** (et non traîné) ;
- **capable** (et non pas démobilisé par un formateur brillant qui fait son numéro) ;
- **utile** (et non utilisé, « récupéré » ou « instrumentalisé » dit-on quelquefois) ;
- **considéré** et non jugé par rapport à ce qu'il ne sait pas encore faire.

5. Sans faire appel à son expérience du sujet : des techniques étudiées, mais aussi de la formation (il a en tête un « modèle » d'instructeur, de formation, de sanction).

Il a des craintes de ce qui ressemble à l'école, à un devoir scolaire, de ces « profs qui savent tout ».

6. Sans relation personnelle avec l'animateur qui aide ou paye de sa personne :
«Lui, au moins, il ne reste pas les bras croisés quand on s'entraîne à décharger les camions».

Nous allons revenir plus longuement sur la notion de «*motivation*» et surtout sur la notion de «*représentation*».

Voir n° 20 ←

Voir n° 21, 23 et 24 ←

Comment définir et repérer les motivations ?

« Tous les actes sortent du désir. »

G. BERGER

Nous ne cherchons pas à donner ici de cette notion – fort complexe – une définition qui satisfasse les psychologues les plus exigeants; nous irons même jusqu'à confondre, pour simplifier à l'extrême, les notions de besoin et de motivation. Ce qui justifie cette simplification, c'est qu'elle est suffisante *en pratique* pour tenir compte comme formateur de ce « quelque chose qui pousse un adulte à apprendre ».

Nous nous contenterons de retenir qu'un adulte agit rarement sans l'idée d'un but à atteindre, d'un résultat à obtenir; qu'aucun de ses comportements n'est véritablement gratuit; que sa présence en formation, si elle est délibérée, *signifie* quelque chose d'important pour lui, mais qui n'est pas forcément explicite, ni même très conscient...

Chacun vient « en formation » avec au moins un problème à résoudre : aucun de ces problèmes ne peut se réduire à « apprendre quelque chose »; le contenu des stages, la discipline étudiée ne sont que des *moyens* (parmi d'autres moyens) pour aider chacun à résoudre un problème personnel, à satisfaire un « besoin » personnel tel que :

- améliorer son statut et sa condition;
- satisfaire sa curiosité pour de nouvelles techniques;
- mieux maîtriser son rôle du moment;
- faire une pause...

Il y a aussi des motivations plus ténues, moins conscientes, plus difficiles à expliciter, mais non moins importantes, telles que :

- se prouver à soi-même qu'on peut faire « autre chose »;
- vérifier qu'on « savait »;
- « se situer » par rapport à d'autres;
- mieux comprendre le rôle que l'on joue et ce qu'il signifie;
- clarifier ses relations interpersonnelles;
- réfléchir à sa situation actuelle;
- trouver un endroit où l'on fasse attention à lui;
- etc.

Ainsi, derrière l'expression les « attentes » de chacun, en termes professionnels, se cachent des attentes plus ou moins conscientes mais non moins importantes, que le formateur gagne à connaître : elles pourront se clarifier en cours de stage, émerger au cours de séances pendant lesquelles le groupe de stagiaires analyse son propre

fonctionnement mais elles seront toujours présentes et constitueront une réserve d'énergie... ou une source de blocages considérable.

Voir n° 29 ←

On entend souvent dire des stagiaires qu'«ils ne sont pas motivés» et l'on demande «comment s'y prendre pour les motiver», un peu comme pour une batterie «à plat» on se demanderait que faire pour la recharger.

Là n'est pas le problème : il s'agit en fait de les aider, eux, à *repérer leurs motivations propres*.

Comment s'y prendre ?

Avant la formation

Impliquez le plus possible les intéressés dans la préparation des activités; ils ne s'intéresseront à la formation que si la formation s'intéresse à eux.

Voir n° 7, 26 et 27, 85 ←

Si ces contacts préliminaires sont – fâcheusement – impossibles :

Partez de leur expérience

Profitez des présentations et de chaque intervention des participants pour les amener à *décrire* les problèmes qu'ils rencontrent; ils finiront bien par exprimer aussi des espoirs, des craintes, des désirs; ils verront ainsi de mieux en mieux ce qu'ils attendent de la formation et ce qu'ils peuvent espérer du formateur.

Voir n° 30 ←

Facilitez les échanges entre eux

en particulier par le travail en sous-groupes, sans vous.

Voir n° 55 ←

Chacun peut ainsi, avec son langage propre, découvrir la parenté ou la spécificité de ses préoccupations avec celles des autres stagiaires. Beaucoup de formateurs craignent «de ne pas savoir ce qui se passe» en utilisant cette procédure. Qu'importe! C'est d'abord aux stagiaires de voir plus clair en eux; et si l'une de leurs «attentes» prend suffisamment de vigueur, ils sauront bien vous en faire part...

Faites-leur analyser le fonctionnement du groupe

Son fonctionnement par rapport aux travaux proposés : le programme tient-il toujours compte des besoins qui ont pu apparaître au fur et à mesure du déroulement de la formation? Il faut analyser aussi le fonctionnement du groupe lui-même : la présence d'un leader trop écrasant (qui peut être l'animateur!) risque par exemple de privilégier les besoins de ce leader sans permettre aux autres de progresser autant qu'ils auraient pu.

Voir n° 28 et 29 ←

Comment définir et repérer les représentations ?

« Toute connaissance que n'a pas précédé une sensation m'est inutile. »

A. GIDE

Une autre caractéristique essentielle de l'adulte en formation, c'est qu'il a presque toujours une *expérience* (limitée ou non), *des connaissances*¹ exactes ou non, en rapport avec le sujet sur lequel il va travailler ; il en a une « image » plus ou moins précise, plus ou moins exacte.

Les pédagogues disent qu'il a sur ce sujet des « représentations ».

Le formateur s'attachera plus particulièrement aux représentations préscientifiques : il est en effet indispensable de les repérer pour pouvoir transmettre des concepts scientifiques, quels qu'ils soient. Si on ne le fait pas, le stagiaire risque de ne conserver de ce qu'on lui aura apporté que ce qui correspond aux idées qu'il a déjà sur le sujet traité par le formateur.

Voir n°23 et 24 ←

Le stagiaire en formation se fait aussi une idée de la *relation pédagogique* qui n'est pas toujours très alléchante, ni très conforme à celle que vous voulez susciter : c'est qu'il a de la formation une « représentation » personnelle qui s'est peu à peu construite avec des souvenirs (école, armée, ...) et des expériences (auto-école, cours par correspondance, lectures, collègues de travail).

Ainsi un adulte, même s'il vient à « son premier stage », se fait déjà une idée (vraie ou fausse) de ce qui va se passer : cette représentation de la formation peut être une source de malentendus, voire de « blocages » ; ainsi, ce n'est pas par hasard si de nombreux formateurs disent de leurs stagiaires qu'« ils attendaient surtout des recettes ».

Nous verrons quand nous aborderons le « rythme ternaire » de la formation, comment prendre en compte l'existence de ces représentations et comment faire émerger, mettre à profit, les motivations des stagiaires.

Voir n° 56 à 60 ←

1. La norme Afnor X 50-750 définit les acquis comme l'« ensemble des savoirs et savoir-faire dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation. Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les prérequis ».

Comment s'y prendre ?

« L'homme ordinaire pense que la matière est solide. »

B. RUSSEL

Facilitez l'expression des stagiaires

N'apportez pas vous-même (en tout cas pas immédiatement) de réponse aux questions que vous avez posées.

Ne vous contentez pas de réponses ponctuelles : faites expliciter complètement les raisonnements, faites justifier toutes les affirmations.

Faites-leur décrire des expériences qu'ils ont vécues.

Donnez-leur une expérience commune

L'étude d'un « cas », le travail sur un « jeu pédagogique », une visite, peuvent fournir un terrain de discussion commun à tous et sur lequel chacun « projette » sa propre expérience, exprime sa propre vision des choses.

Voir n° 50 à 53 ←

Voir n° 43 à 45 ←

Écoutez-les

Au sens strict, quand ils s'expriment ; le signe que vous les écoutez sera qu'ils se reconnaissent dans *la reformulation* que vous proposez de ce qu'ils ont dit.

Mettez en évidence ce que les expériences de chacun ont de commun ou de spécifique.

Attention ! Quand il s'agit de transmettre des notions scientifiques, il est important que vous repérez leurs représentations préscientifiques, c'est-à-dire « ce qu'ils en savent déjà ».

Voir n° 24 ←

Comment un adulte apprend-il ?

L'approche cognitive

« Qu'est-ce qu'un adulte ? Un enfant gonflé d'âge. »

S. de BEAUVOIR

Nous venons de mettre en évidence deux caractéristiques de la situation initiale. Nous avons affaire à des « adultes » qui viennent en formation :

- avec des « motivations » ;

Voir n° 20 ←

- avec des « représentations ».

Voir n° 21 ←

Il nous reste à nous interroger sur ce que signifie apprendre pour un adulte.

Pour nous, apprendre, c'est *former et enrichir des concepts*.

Voir n° 23 et 24 ←

Mais, qu'est-ce qu'un concept ?

Et comment se forme et s'enrichit un concept ?

Apprendre, c'est aussi *mettre à l'épreuve ses représentations* ; nous avons vu ce qu'était une représentation ; nous verrons que même sur des thèmes scientifiques, l'adulte « sait déjà quelque chose » : on dit qu'il a une représentation « préscientifique » du phénomène étudié ; cela peut le gêner ou au contraire faciliter l'acquisition des concepts scientifiques. Nous verrons donc :

- ce qu'est une « représentation préscientifique » ;

Voir n° 21 ←

- ce qu'est un « concept scientifique » ;

Voir n° 23 ←

- comment on peut aider des stagiaires à passer de l'une à l'autre ;

Voir n° 24 ←

- que les processus d'apprentissage, comme « l'approche cognitive », nous y aident.

Qu'est-ce que l'approche cognitive¹?

«Seuls les bons professeurs forment les bons autodidactes.»

J.-F. REVEL

L'approche cognitive est née au début du ^{xx}e siècle du constat des difficultés d'apprentissage, notamment d'adultes en formation.

En simplifiant quelque peu on observe deux sources :

- la formation d'adultes dits «de bas niveaux de qualification» ou de jeunes en échec scolaire, en France ;
- la formation d'enfants et d'adolescents, rescapés de la Shoah, et présentant des déficiences cognitives jugées importantes.

Un même postulat de départ : les capacités d'apprentissage ne sont pas acquises et figées dans la petite enfance. Elles peuvent se développer à partir d'un entraînement spécifique jouant sur plusieurs éléments mais intégrant toujours un travail sur les processus mentaux d'une part, sur les aspects affectifs d'autre part.

Les sources théoriques

Alfred Binet : mise au point de tests d'évaluation de l'intelligence (*Les idées modernes sur les enfants*, 1911).

André Rey : au-delà des essais de mesure de l'intelligence, importance de l'éducabilité (*Étude d'un procédé pour évaluer l'éducabilité*, 1934).

Jean Piaget : la théorie opératoire de l'intelligence fondée sur le repérage de 4 stades du développement de l'intelligence : le stade sensori-moteur (0 à 18 mois), le stade de l'intelligence préopératoire (18 mois à 7/8 ans), le stade de l'intelligence opératoire concrète (7/8 ans à 11/12 ans), le stade de l'intelligence opératoire formelle (11/12 ans à 14/15 ans) (*Introduction à l'épistémologie génétique*, 1950).

Jérôme Bruner et Lev Semenovitch Vygotski : distinction entre le niveau de développement psychique d'un individu, lié à la maturation de son système nerveux, et le niveau potentiel que cet individu peut atteindre *via* une aide, une guidance.

Conceptualisation de la médiation et analyse du rôle décisif des transmissions sociales dans le développement de l'être humain. (L. S. Vygotski : *Pensée et Langage*, 1934; J. Bruner : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, 1983).

Reuven Feuerstein : la modifiabilité cognitive structurelle qui analyse la capacité de l'être humain à se modifier pour adapter son organisme et ses structures mentales

1. Cette compilation, rédigée par Francine Vincent, s'inspire largement de 3 ouvrages publiés aux éditions L'Harmattan (voir la bibliographie en fin d'ouvrage «Que lire sur... le cognitif»).

afin de faire face aux réalités changeantes de son environnement (*The theory of structural cognitive modifiability*, 1980).

Les points communs aux méthodes développées à partir de ces théories

Centration sur l'« **apprenant** », sur son mode de raisonnement et de résolution de problème plus que sur les résultats.

Importance accordée à l'analyse des **erreurs** considérées comme des supports permettant d'identifier les démarches intellectuelles utilisées.

Analyse des **interactions** entre l'individu et son environnement dans le développement de ses capacités mentales.

Importance du rôle de **médiateur** qui facilite la prise de conscience des difficultés et l'analyse des erreurs, souligne les réussites et encourage la recherche de nouvelles solutions.

Principales méthodes de développement cognitif

Ne sont citées ici que les méthodes les plus couramment utilisées en formation d'adultes. On pourrait y ajouter la méthode « Tanagra », centrée sur le développement de la pensée formelle et du raisonnement hypothético-déductif.

- L'Entraînement Mental (EM). Joffre Dumazédier, Jean-François Chosson, Jacques Barbichon, 1936/1960.

Issu de l'Éducation Populaire dans les années 1936 (auberges de jeunesse, maquis du Vercors, association Peuple et Culture), l'EM est fortement marqué par la volonté de rapprocher le mode de pensée des travailleurs manuels et celui des travailleurs intellectuels partageant un même projet social. Il est fondé sur l'instrumentation de la pensée à partir d'un entraînement des capacités permettant de : savoir rechercher l'information, savoir décrire, savoir analyser, savoir problématiser, savoir mettre en relation.

Diffusion : Peuple et Culture.

- Les Ateliers de Raisonnement Logique (ARL). Pierre Higele - 1960/1982.

Méthode conçue pour permettre aux adultes en cours du soir de combler leurs lacunes dans leurs modes de raisonnement logique. La progression pédagogique est centrée sur la structuration des différentes opérations des niveaux concrets et formels.

Diffusion : CAFOC - 28 rue de Saurupt - 54000 Nancy.

- Le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI). R. Feuerstein - 1950/1980.

Afin de mieux cerner les difficultés rencontrées par les enfants, les adolescents et les adultes émigrant en Israël, R. Feuerstein a élaboré une méthode d'évaluation de leur potentiel d'apprentissage (*Learning Potential Assessment Device*). Les observations menées lors de ces évaluations dynamiques (après les résultats d'une première évaluation, chaque personne recevait des conseils et une aide pour améliorer son score, puis était évaluée une seconde fois), ont amené

R. Feuerstein à mettre au point une méthode pour développer le potentiel cognitif des individus.

Le PEI a pour objet le développement du fonctionnement cognitif *via* l'analyse par le médiateur et l'individu des procédés fonctionnels mis en œuvre, des processus d'abstraction et de généralisation utilisés, des attitudes développées dans la relation à l'environnement (les objets, les événements, les personnes).

Diffusion : Université de Paris V - 12 rue de l'École de Médecine - 75006 Paris.

Et :

DFD - 16 avenue Pasteur - 19100 Brive.

AFPIM - 52 rue de Rome - 75008 Paris.

Comment se forment et s'enrichissent les « concepts » ?

« Il y a un hiatus insurmontable entre le concept et le réel. »

M. WEBER

Qu'est-ce qu'un concept ?

Apprendre, c'est former et enrichir des concepts, mais qu'est-ce qu'un concept ?

Un concept est une « idée générale et abstraite, construite par l'esprit, soit à partir de l'expérience soit à partir d'un contenu inné ».

Un exemple nous permettra de mieux cerner en quoi le concept scientifique est un outil de travail de base pour celui qui veut apprendre.

Quand je me promène pour la première fois dans une grande ville, je suis perdu, je ne comprends rien à cette ville ; l'abondance du bruit, des automobiles, des piétons, des rues, ajoute à ma confusion. Il faut que je trouve un schéma organisateur de cette ville : que je repère les axes principaux, les quartiers d'affaires, les quartiers universitaires, etc. ; que je repère les axes qui relient ces quartiers entre eux.

En première approche, le concept scientifique est donc une idée directrice qui me permet de comprendre une réalité nouvelle et complexe.

Voir n° 71 ←

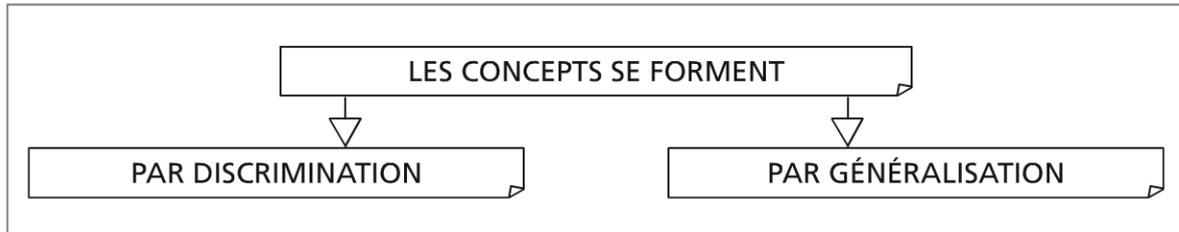
C'est une reconstruction symbolique et abstraite que fait l'homme de la réalité. Reconstruction qui se veut :

- objective ;
- susceptible de généralisation ;
- permanente dans le temps.

Le concept scientifique est l'unité de base de la connaissance scientifique. À ce titre, c'est à la fois :

- l'outil du chercheur : un concept n'est pas figé. Il n'existe que pour être précisé, rectifié, diversifié ;
- l'outil du formateur qui veut transmettre cette connaissance.

Comment se forment les concepts ?



L'abondance des exemples et surtout des contre-exemples contribue à faciliter l'acquisition d'un concept nouveau par le stagiaire qui peut ainsi plus facilement rapprocher des phénomènes apparentés et distinguer des phénomènes qui ne le sont pas, *les discriminer*.

Entre les faits *d'expérience* épars ou *des idées* éparses que rien *a priori* ne permettait de rapprocher, on établit une relation, un lien abstrait, que l'on nomme; *on généralise*.

Comment s'enrichit un concept ?

Un concept s'enrichit quand on l'utilise, particulièrement quand on l'applique à des domaines différents.

Exemples :

- *Le concept de marché s'enrichit quand on l'utilise pour étudier des domaines aussi différents que le marché du travail, le marché des matières premières, le marché des œuvres d'art, etc.*
- *Le concept d'entreprise s'enrichit quand on le vit à travers des jeux de simulation, mieux encore à travers l'animation d'une « junior entreprise ».*

Comment passer de la «représentation préscientifique» au concept¹?

«Une piqûre d'épingle changerait vos propos sur le duel.»

J. RENARD

Un adulte possède toujours une vision personnelle, une «représentation» des notions qu'il vient découvrir en formation; même quand il s'agit de notions scientifiques, il sait déjà quelque chose. Nous appellerons ces représentations des représentations «préscientifiques».

Voir n° 21 ←

Qu'est-ce qui caractérise les représentations scientifiques ?

Elles sont des îlots de connaissances, sans liens cohérents entre elles.

Elles dépendent de la subjectivité des individus.

Elles résistent au changement.

Elles sont surtout faites d'images mentales : c'est la traduction en termes généraux d'une perception partielle de la réalité.

Selon la qualité de cette perception partielle, on peut distinguer trois familles de représentations :

Les représentations simplement descriptives

Le stagiaire se contente de *décrire* quelques produits, quelques appareils, quelques états ou quelques caractéristiques visibles du phénomène observé, sans forcément chercher à lier ces éléments entre eux, à fournir une explication.

Il n'explique pas, il fait des constatations :

Représentation = collection d'images partielles (attributs, qualités, ...)

1. Voir l'article de François Viallet : «Les représentations préscientifiques et l'utilisation des connaissances», in *Pour*, n°49, juin 1976.

Les représentations instrumentales

Le stagiaire fait référence à des *opérations* qu'il a vu faire ou qu'il a eu à faire, à des *instruments* qu'il a eu à manipuler ou qu'il a vu manipuler, à des phénomènes qu'il a observés. Il décrit des rapports entre ces opérations, des fonctions jouées par des instruments, des effets observés sur les phénomènes :

- « L'acide, c'est ce qui fait virer le tournesol au rouge. »
- « Ça pique. »
- « Le quartz c'est ce qui a remplacé le rubis dans les montres. »

Représentation = images + actions + buts (fonctions, ...)

Les représentations rationnelles (pseudo-rationnelles)

Le stagiaire cherche à s'expliquer les *processus sous-jacents* aux phénomènes décrits ou observés, par l'utilisation de variables, la recherche d'interactions causales entre ces variables. Ce type de représentation est le plus proche de l'explication scientifique, mais en reste souvent éloigné.

- « Dans un avion, on n'est pas projeté vers le fond parce que le volume d'air est complètement isolé de l'extérieur. »

Représentation = causes/effets (relations)

Qu'est-ce qu'un concept scientifique ?

Le concept scientifique est l'unité de base de la connaissance scientifique. C'est l'outil du formateur qui veut transmettre cette connaissance.

Le concept scientifique permet de passer d'une logique fondée sur les attributs et les qualités (l'acide pique, un corps tombe parce qu'il est lourd) à une logique des relations et des rapports (le corps tombe parce qu'il est soumis à un ensemble de forces).

Le concept scientifique met en jeu des opérations mentales (généralisation, discrimination).

Les concepts scientifiques ne sont pas des «îlots de connaissance» ; ils sont reliés entre eux selon des liens logiques ; ils forment des corps de concepts, des systèmes dans lesquels tout nouveau concept vient s'insérer, ce qui facilite sa compréhension par le stagiaire. Ils offrent ainsi un canevas, un réseau de relations structurées qui économise la pensée et facilite l'apprentissage.

Comment passer de la représentation au concept ?

Les quelques indications ci-dessous peuvent servir de repères pour le formateur.

Repérez les représentations des stagiaires

Comme indiqué sur la fiche n° 21, mais prenez garde de ne pas porter de jugement sur les erreurs que vous avez relevées :

- les stagiaires n'oseraient plus dire ce qu'ils ont en tête; or il vous faut absolument connaître le terrain sur lequel vous allez semer;
- les stagiaires risqueraient d'apprendre ce que vous leur présenterez sans le confronter à ce qu'ils savent déjà et qu'ils conserveraient de toute manière.

Montrez les applications pratiques

En général, il vaut mieux procéder ainsi avant de présenter une théorie. Montrez (ou mieux : faites découvrir) en vous appuyant sur les cas fournis par les stagiaires :

- ce qui est commun *aux exemples*, pour permettre la « généralisation »;
- les indices qu'on ne retrouve pas dans les *contre-exemples*, pour permettre la « discrimination ».

Présentez les concepts et leur manipulation

C'est là la phase de ce que l'on appelle classiquement le cours ou l'exposé mais réduit à sa plus simple expression.

Faites utiliser le concept nouveau

Votre objectif est de transmettre une connaissance mais aussi de permettre aux stagiaires de développer *les processus* de pensée qui les rendent à même d'utiliser, puis de dépasser ces connaissances; c'est le recours aux exercices d'application.

Il est important de suivre de très près le cheminement des stagiaires : faites-les par exemple « s'expliquer » au tableau.

Revenez au point de départ

C'est-à-dire, faites porter un jugement par les stagiaires eux-mêmes sur les explications qu'ils ont données au départ. C'est là que vous vous apercevrez si les concepts que vous avez présentés sont bienvenus – lorsque c'est nécessaire –, ont remplacé les représentations et ne s'y sont pas simplement ajoutés.

Comment caractériser la population initiale ?

Les critères professionnels

Partons de deux définitions proposées par Raymond Vatier :

La formation, c'est « l'ensemble des moyens propres à porter ou à maintenir le personnel au degré de compétence nécessité par l'activité de l'entreprise ». (On pourrait ajouter : « ou désiré par l'intéressé »).

La compétence, c'est la « conjonction des connaissances, des aptitudes et des attitudes efficaces en vue d'un travail ». (On pourrait ajouter : « ou de toute action »).

Voir n° 9 ↩

Quand peut-on dire de futurs « stagiaires » que leur compétence est insuffisante ?

- *Leurs connaissances sont insuffisantes* dans le domaine technique qui est le leur (en comptabilité, en métré, en matière de procédés de construction ou de techniques de vente). Il faudra les « remettre à niveau » ; les initier à de nouvelles techniques ; les envoyer en stage chez un fournisseur, etc.
- *Leurs connaissances sont grandes mais ont vieilli*, alors que leur univers technique a évolué (les administratifs que l'informatique effraie...). Il faudra les aider à actualiser leurs connaissances ; les aider à « démystifier » certaines techniques (les bilans, l'internet, ...).
- *Leurs aptitudes sont insuffisantes* (même si leurs connaissances sont bonnes) pour remplir correctement leur fonction (inaptitude à s'organiser, à gérer, à prévoir, à remplir des imprimés, etc.). Il faudra les y entraîner systématiquement.
- *Leurs attitudes sont inadaptées* : « il n'a pas l'esprit d'équipe », « il n'a pas la manière avec ses subordonnées », « il perd tous ses moyens avec les clients », etc. Ils maîtrisent leurs connaissances professionnelles, ils ont une bonne expérience mais ne maîtrisent pas leurs « relations ». Il faudra leur faire simuler des situations, les amener à s'auto-analyser.

Voir n° 9 ↩

Les critères pédagogiques

Quel est leur niveau de connaissance du sujet¹?

Les notions connues, les notions inconnues?

Les expériences (professionnelles ou non) en rapport avec le sujet?

Les « représentations » qu'ils se font des notions à diffuser?

Voir n° 21 ←

Quel est leur niveau d'expression?

Voir n° 5 et 58 ←

Leur langage est-il adapté au sujet?

S'expriment-ils facilement?

Quel est leur niveau de motivation?

Voir n° 20 ←

Sont-ils volontaires ou non?

Quels sont leurs centres d'intérêt?

Qu'attendent-ils?

Que craignent-ils de cette formation?

Qu'ont-ils comme « problème à résoudre »?

Quelle expérience ont-ils déjà de la formation?

Sont-ils habitués aux démarches de la formation continue?

Leurs expériences précédentes : les jugent-ils satisfaisantes?

1. Parmi ces notions, certaines sont indispensables, «requisés» pour pouvoir profiter d'une formation donnée. La norme X 50-570 de l'Afnor nomme prérequis «la maîtrise des savoirs et savoir-faire nécessaires pour suivre valablement un module de formation ou une formation complète».

La maîtrise des prérequis est donc à vérifier avant chaque phase de formation : utiliser des techniques du premier type.

Comment conduire les entretiens préalables ?

Il y a plusieurs « parties prenantes » à la définition des objectifs (et donc à l'évaluation finale) ; il s'agit de les rencontrer pour recueillir l'information nécessaire :

Voir n° 7 et 12 ←

- aux choix des objectifs ;
- à l'analyse de la situation initiale ;
- à la mise en programme.

Comment s'y prendre ? Par enquêtes ou par entretiens ? Deux raisons nous font éliminer d'emblée la solution exclusive des « enquêtes par écrit » :

- leur exploitation est toujours difficile. On a tendance à poser des questions qui s'expriment en termes de « disciplines » à apprendre, alors qu'il s'agit plus de recueillir des « problèmes à résoudre » ;
- la situation d'entretien constitue une première *activité éducative* : la nature des relations qui sont nouées pendant les entretiens préfigure souvent le type de relations qui présideront à la formation.

Voir n° 58 ←

Comment conduire ces entretiens ?

Les deux situations les plus fréquentes sont les suivantes :

L'entretien collectif

Il arrive qu'on ait affaire à un groupe bien défini, de taille limitée et qui participera dans son ensemble à la formation ; on a tout intérêt à le rencontrer en entier ; on peut rencontrer les « utilisateurs » avant et/ou après ; on peut même, si les partenaires sont d'accord, les rencontrer en même temps.

Voir n° 6 et 17 ←

Les entretiens individuels d'un échantillon représentatif

Chaque fois que la « population » à former appartient à un groupe socioprofessionnel de grande taille, il faut procéder par échantillonnage et rencontrer ainsi des gens représentatifs de la population :

- il s'agit alors de déterminer *les critères* de l'échantillonnage : on a souvent intérêt à faire faire ce travail d'échantillonnage par les responsables. On arrive à choisir ainsi des classes d'âges (les « anciens » n'ont pas les mêmes problèmes à résoudre que les jeunes), des classes d'ancienneté, de formation, etc.

- on peut demander que soit faite la répartition de l'ensemble des personnels considérés selon ces critères; le formateur tirera au sort les personnes qu'il veut rencontrer à l'intérieur de chaque classe ainsi délimitée.

L'ensemble de ces opérations peut être confié à un « groupe de pilotage » qui pourra aussi se charger de l'évaluation des compétences.

Comment conduire les entretiens individuels d'un échantillon «représentatif» de la population à former?

Les conditions

Il est important d'informer l'ensemble du personnel de l'existence et de la signification de ces entretiens; ils doivent avoir lieu dans un *local calme* et isolé où l'on est sûr de ne pas être dérangé; éviter la proximité des bureaux de la direction, qui peut gêner les interviewés.

Voir n° 85 ←

Si l'on ne veut pas prendre des notes trop sélectives, il faut pouvoir disposer d'un *magnétophone*; la prise de notes se limite alors aux points évoqués par l'interview, qui appellent des précisions ou des éclaircissements.

Allez chercher vous-même l'interviewé sur le lieu de son travail. Cela présente un double avantage : pour vous, de « voir » dans quelles conditions il vit son travail habituel; pour son chef direct, de savoir *qui* le prive d'un collaborateur pendant quelque temps.

L'entretien peut durer de 40 à 80 minutes selon les personnes. Compte tenu du travail d'exploitation qui est à faire et de la fatigue nerveuse qu'entraîne cette activité, il ne faut pas compter faire plus de 5 entretiens par jour.

La procédure

Il s'agit d'un *entretien semi-dirigé*. Cela veut dire que vous aidez votre interlocuteur à s'exprimer au lieu de lui imposer les questions qui sont les vôtres; cependant, vous pouvez, chaque fois que votre interlocuteur aborde de lui-même un thème que vous avez besoin de lui voir explorer, l'aider à le développer.

Expliquez à votre interlocuteur ce que vous attendez de lui; pourquoi c'est lui et pas un autre que vous rencontrez : l'échantillonnage et le tirage au sort. Ce que l'on fera de ce qu'il dit : *l'anonymat* le plus strict sera conservé, les bandes magnétiques non communiquées; si vous enregistrez ses propos, c'est pour ne pas les interpréter, les déformer.

Amorcez l'entretien par une question large du type suivant : « Parlez-moi de votre travail ici, de la formation, de l'avenir... ». Généralement, cette question suffit et il ne vous reste plus qu'à « conduire l'entretien ».

Suivez avec attention tout ce qu'il vous dit, ne rompez pas ses silences. Montrez-lui par votre attitude que vous l'écoutez sans le « guetter ».

Vos premières interventions sont *la reformulation* des sujets que l'interviewé a évoqués mais laissés de côté pour en explorer d'autres. «Vous disiez tout à l'heure que...». Reformulez ce qu'il a dit alors et laissez-le enchaîner.

Évitez de manifester votre curiosité ou votre réprobation : montrez seulement un intérêt vrai pour ce qui se dit.

Quand l'interviewé a pu explorer plusieurs aspects de sa situation, aidez-le à *faire le point* ; vous l'aidez ainsi à structurer son « discours » et à vérifier que vous l'avez compris.

En fin d'interview, vous pouvez poser vous-même un certain nombre de questions si vous estimez que l'interviewé a pu s'exprimer autant qu'il le souhaitait.

Remerciez-le, accompagnez-le sur le lieu de son travail et si vous avez le temps, faites-vous expliquer son travail.

Comment exploiter les résultats des entretiens ?

« On pense à partir de ce que l'on écrit et pas le contraire. »

L. ARAGON

Le « matériel » enregistré nécessite *une retranscription par écrit* afin de pouvoir être exploité.

Comment procéder à cette exploitation ?

1. **Identifier les « items »** : les items sont les éléments d'information qui sont évoqués le plus souvent par les interviewés; ce qui semble constituer un problème, un souhait, une crainte, etc. pour le plus grand nombre de gens interviewés.
2. **Classer les « items »** selon un ordre logique : on peut trouver (par exemple) des problèmes liés à *la structure* du service, à *son fonctionnement*, à *la qualité des relations* qui y sont vécues, à *l'incertitude sur l'avenir*. On peut aussi noter les expériences précédentes de *formation*, les demandes ou les attentes.
3. **Illustrer chaque « item »** des citations et réflexions qui l'étoffent; les réflexions peuvent être convergentes, divergentes, contradictoires; elles ont toutes leur place.
4. **Structurer chaque « item »** en reliant les citations et réflexions entre elles, selon une progression logique et facile à repérer.

Exemples : les réflexions sur la situation actuelle, avant les réflexions sur l'avenir; les réflexions unanimes avant celles qui ont des contenus polémiques.

Le document ainsi conçu peut être complété par *votre interprétation*, pour chaque item; cette interprétation doit être :

- bien distincte des réflexions recueillies;
- indiscutable : elle ne contient donc aucun jugement de valeur, aucune préconisation.

Une procédure intéressante de travail peut être de *faire faire* cette interprétation par les destinataires de l'enquête : ce qui compte, ce ne sont pas les problèmes que vous identifiez par l'enquête, mais les problèmes que vos interlocuteurs *reconnaissent comme importants à résoudre*.

PARTIE 4

Comprendre le groupe et son fonctionnement

Nature et fonctionnement du groupe

De plus en plus souvent, le formateur travaille avec des « groupes » : comment tenir compte de cette autre caractéristique de la « situation initiale » ? Et d'abord, qu'est-ce qu'un groupe ?

« On a trop tendance à penser aujourd'hui que c'est avant tout la relation maître-élève qui peut confirmer l'individu dans l'idée qu'il se fait de lui et de sa valeur. Pour la plupart des individus, c'est essentiellement le groupe qui est la source de cette confirmation et c'est lui qui détermine le jugement que l'élève individuel porte sur lui-même. »

Cette remarque, de Lois V. Johnson, s'applique aux jeunes élèves de l'enseignement, mais elle est encore plus pertinente quand le groupe est composé d'adultes.

Un groupe

C'est un ensemble d'individus qui poursuivent *un but commun*, limité par sa taille et où chacun connaît tous les autres et peut établir avec eux des relations personnelles.

Au sein de cet ensemble, les comportements de chacun *interagissent* sur les comportements de tous les autres ; ces interactions sont *structurées* et non livrées au hasard ; elles *évoluent* avec le temps.

Trois caractéristiques

Interaction
Structuration
Évolution

Cette nouvelle caractéristique de la « situation initiale » renforce encore notre affirmation selon laquelle la définition *des objectifs* (le but commun) est primordiale.

Voir n° 4 à 7 ←

Deux contre-exemples (pour vous aider à « discriminer »!) :

Voir n° 23 ←

- *L'ensemble des cadres de l'industrie ne constitue pas un « groupe » : il n'y a pas d'interaction entre eux.*

- L'ensemble des voyageurs d'un même compartiment de chemin de fer ne constitue pas un groupe; leur présence commune est le fruit du hasard. Il n'y a pas de leader, pas de répartition des tâches.

Trois fonctions

«L'être humain n'est pas un tueur – Le groupe, si.»

K. LORENTZ

Avec le développement spectaculaire *des sciences humaines* et de la formation professionnelle continue, le fonctionnement des groupes est devenu plus familier. On reconnaît classiquement aux groupes *trois fonctions* :

La fonction de production

Ce qui fait la réalité d'un groupe, c'est l'accord de ses membres sur une production bien précise : on constitue un groupe pour prendre une décision, faire un plan de travail, étudier un problème, réaliser une tâche... ou atteindre un objectif pédagogique donné (... à condition de le donner). Sans objectifs, il n'y a pas de résultats à produire, donc pas de groupe.

La fonction de facilitation

Un groupe ne va pas facilement vers les buts qu'il s'est assignés : il se disperse, il perd de vue sa finalité; il peut errer sans méthode; la production de chacun est mal prise en compte... Il faut *faciliter* cette production.

La fonction de régulation

Faciliter le travail d'un groupe, ce n'est possible que si le groupe a confiance dans sa capacité de progresser, si le climat est bon, si l'accord formel est bien un accord réel sur les fins poursuivies.

Comment animer le « groupe » ?

Produire, faciliter, réguler

Qu'est-ce que « produire » ?

Comme les autres « fonctions » du groupe, la fonction de « production » est assumée conjointement par le groupe et par l'animateur ; selon les « styles » d'animation pédagogique, le formateur pourra prendre, vis-à-vis de la production, une place prépondérante – voire exclusive comme dans l'exposé magistral – ou au contraire très effacée.

La « fonction de production » consiste à déterminer les objectifs communs, à réunir l'information disponible et à trouver les solutions propres à permettre d'atteindre ces objectifs :

- le formateur « produit » quand il diffuse lui-même ses connaissances ;
- le formateur peut faire appel à l'extérieur du groupe pour produire : il fait venir un « expert », un conférencier, un responsable hiérarchique des stagiaires ;
- le groupe « produit » quand chacun relate une expérience, apporte un exemple ou une objection, émet un point de vue, répond à la question d'un autre ;
- le groupe « produit » quand il réalise une tâche quelconque destinée à atteindre l'objectif.

Mais ce n'est pas facile de produire en groupe : on rencontre souvent des difficultés importantes qui sont des difficultés d'ordre logique et des difficultés d'ordre psychologique ; d'où les deux autres fonctions de « facilitation » et de « régulation ».

Qu'est-ce que « faciliter » ?

« Entre le Scylla de laisser-faire et la Charybde de l'interdiction. »

S. FREUD

Chacun connaît les difficultés – classiques – rencontrées par un groupe qui veut « produire » : le but est mal ou pas défini ; il est oublié ou contesté ; quand il y a un plan, il est rarement suivi ; les retours en arrière, les digressions se multiplient ; on a l'impression de « tourner en rond ».

Il s'agit donc, pour éviter ces difficultés, de « faciliter » le travail du groupe ; si l'animateur n'a pas le monopole de la facilitation, il n'en reste pas moins le responsable « en dernier ressort » ; au formateur donc de :

- proposer l'objectif de la séance – l'écrire au tableau ;
- proposer le plan de la séance – l'écrire au tableau ;

- rappeler au groupe ses décisions ;
- marquer au tableau les résultats essentiels ou les problèmes à creuser ;
- reformuler la question d'un stagiaire ;
- relancer au groupe tout entier la question d'un stagiaire ;
- rappeler le plan et les objectifs chaque fois que cela s'avère nécessaire ;
- faire remarquer les digressions (« cadrer » la discussion comme on dit quelquefois) ;
- solliciter l'expression de ceux qui font mine de s'exprimer mais y renoncent ;
- « garder », pour les relancer au groupe, des idées émises mais « oubliées » ;
- etc.

Qu'est-ce que « réguler » ?

« La source désapprouve presque toujours l'itinéraire du fleuve. »

J. COCTEAU

Souvent, le groupe de travail rencontre des difficultés qui ne sont plus d'ordre logique (ex. : on est sorti du sujet) mais d'ordre psychologique. Ces difficultés prennent quelquefois une importance telle qu'il faut absolument les dépasser si l'on veut continuer à « produire ».

Exemples :

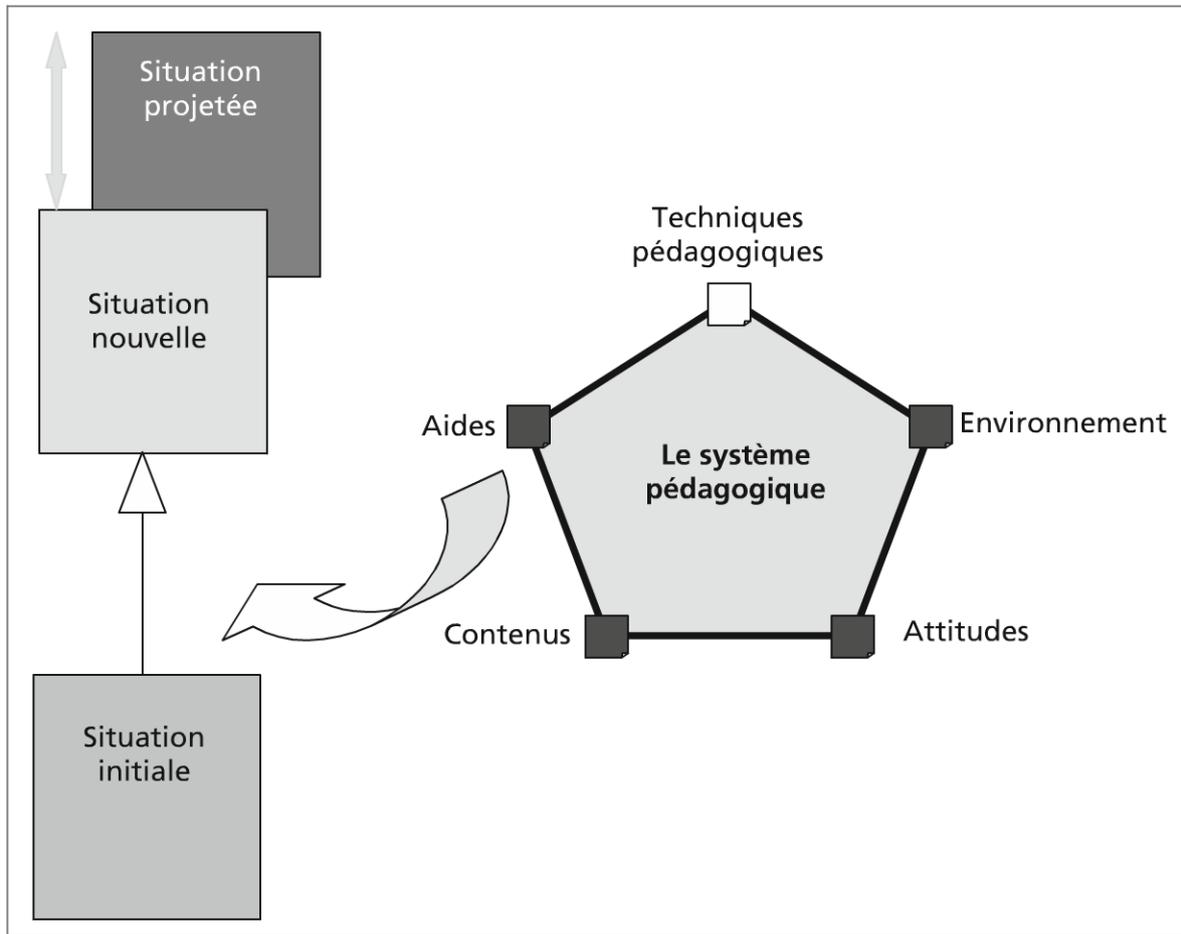
- des participants se désintéressent du travail ;
- l'un d'entre eux monopolise le matériel ou la discussion ;
- le groupe perd courage ;
- des rivalités naissent ;
- des « clans » se forment ;
- des sous-groupes parallèles deviennent « concurrents » ;
- etc.

Il est alors indispensable que quelqu'un remplisse une fonction de « régulation » de ces tensions :

- au niveau de la relation du groupe avec le **travail** choisi ;
- au niveau de sa cohésion et des **relations** interpersonnelles.

Le formateur est « régulateur » quand :

- il fait expliciter les raisons d'une intervention ;
- il élucide (met en lumière) les raisons d'une intervention, d'un conflit ou d'une tension ;
- il amène le groupe à réaliser qu'il perd confiance ou qu'il s'exalte ;
- il distingue ce qui était confondu, pour mettre fin à un quiproquo ;
- etc.



Les fiches n° 18 à 27 nous ont permis d’analyser la population à former, la situation qui est la sienne, pour en tirer les éléments nécessaires à la préparation d’une action éducative.

Les fiches suivantes présentent les éléments du «système pédagogique».

PARTIE 5

Mettre en œuvre les techniques et les méthodes pédagogiques

À quoi servent les présentations ?

« On ne connaît que les choses que l'on apprivoise. »

A. de SAINT-EXUPÉRY

Au début de toute formation, au moment où se constitue le « groupe », il est de coutume de procéder à des présentations ; c'est un moment important si l'animateur veille à créer un climat qui dépasse le simple énoncé de l'état civil de chacun.

Voir n° 28 et 29 ←

Aux stagiaires, elles permettent :

- de « se repérer » savoir « qui est qui » ? qui sait quoi ?
- d'entendre leur voix dans la salle : cette première expression libère de bien des anxiétés le stagiaire qui ne sait pas trop « à quelle sauce » il va être mangé !
- de poser leurs problèmes et de vérifier que la façon dont ils vivent ces problèmes n'est pas unique.

À l'animateur, elles permettent :

- de « repérer » les besoins, préoccupations, craintes et désirs des stagiaires ;
- éventuellement, d'en tenir compte pour modifier ses objectifs ;
- de repérer leurs centres d'intérêt (les situations qu'ils évoquent le plus souvent et qui semblent les intéresser) ;
- de repérer les lacunes (connaissances incomplètes) et le niveau de langage (pour adapter son vocabulaire).

Voir n° 20 ←

Comment faire un cours magistral ?

« Le moyen d'ennuyer est de vouloir tout dire. »

Voltaire

Certains ont pu voir dans cette fiche une provocation : « le cours magistral, c'est dépassé ». Pourtant, il s'agit bien de la méthode la plus utilisée. Aussi nous lui accordons toute sa place – la première – et toute notre attention : 7 fiches !

Voir n° 31 à 37 ←

Pour faire un cours magistral, le formateur utilise :

- ses notes de cours personnelles (ex. : des cours scolaires, sa documentation, des articles de journaux, des graphiques, ...);
- des documents professionnels à sa disposition (ex. : revues de la profession, maquettes, imprimés, ...).

Il les présente, quelquefois les dicte aux stagiaires qui prennent des notes sur leurs cahiers, en séance.

Voir n° 33 ←

Il dispose, dans la salle de travail, d'un tableau au moins, classique, ou de papier, ou de feutre, ou de moyens plus contemporains pour des « présentations » de type PowerPoint. Il peut alors noter :

- le plan général du cours;
- le plan détaillé de la séance et son objectif;
- les termes nouveaux;
- les formules;
- les définitions;
- les démonstrations complexes;
- les schémas qu'il consulte, avec leurs légendes.

Voir n° 53 ←

Avantages

Cette méthode exige assez peu de préparation puisqu'elle fait appel aux notes que possède le formateur; elle offre au formateur débutant une sécurité certaine : ses notes sont là, en cas de « défaillance », il peut s'y reporter. Il peut accorder alors d'autant plus d'attention aux stagiaires et adapter petit à petit son programme à leur niveau de compréhension.

Cette méthode est *familière* aux stagiaires : elle ressemble à celle de « l'école » et ne les surprend pas ; ils s'attendent à ce que le formateur « sache ».

Voir n° 21 ←

Inconvénients

Cette méthode *limite* l'activité des stagiaires à écouter et à prendre des notes ; leur effort d'attention est beaucoup plus destiné à prendre des notes conformes au « discours » du formateur qu'à en comprendre le contenu... et à en discerner les conséquences sur leur situation personnelle.

Cette méthode suppose résolue la difficulté la plus souvent évoquée par les formateurs : intéresser les stagiaires, susciter leur « appel à l'information ».

Voir n° 78 et 58 ←

Comment faire un cours avec polycopié intégral ?

« L'imprimerie est l'artillerie de la pensée. »

A. RIVAROL

Le formateur conçoit « son cours » à partir de notes universitaires et professionnelles qu'il a conservées ; il construit un document polycopié qui renferme *intégralement* les questions de cours qu'il aborde en séance, avec :

- les exemples ;
- les exercices d'application ;
- les travaux de synthèse.

Il peut aussi construire son polycopié d'après celui d'un collègue ou d'un prédécesseur et y apporter les modifications que, d'après son expérience, il juge nécessaires.

Voir n° 94 ←

En séance, il procède comme dans le cours magistral classique.

Voir n° 31 ←

Avantages

Un avantage énorme de cette méthode est de *formaliser* peu à peu le contenu *in extenso* des connaissances que les stagiaires doivent acquérir ; c'est donc intéressant dans une école, un institut de formation professionnelle.

Au formateur, cette méthode apporte encore *plus de sécurité* que le cours magistral classique : il n'utilise plus ses notes personnelles mais bien des notes *adaptées* à la « population » avec laquelle il travaille.

Aux stagiaires, cela permet de conserver *des notes claires et complètes* qui, si elles sont bien construites, lui permettront de *travailler seul* ; il peut consacrer toute son attention à comprendre le cours sans avoir la hantise de « tout prendre comme l'a dit le formateur ».

Inconvénients

Le stagiaire n'est pas beaucoup plus actif que dans le cours magistral classique ; si le polycopié est distribué en début de séance, les stagiaires risquent de le feuilleter et d'anticiper toujours le « discours » de l'enseignant.

Dans tous les cas, les stagiaires prennent peu ou pas de notes : ils n'apprennent donc pas à le faire; ce qui peut pourtant constituer un objectif important de leur formation.

La construction d'un tel document exige de la part du formateur un travail important (rédaction, reproduction).

La rédaction de ces documents est beaucoup plus *complexe* qu'il n'y paraît, surtout si l'on attend d'eux qu'ils facilitent l'auto-apprentissage des stagiaires : *la structuration logique et pédagogique* de leur contenu exige une bonne technicité de l'enseignant.

Voir n° 15 ←

Enfin, rien ne dit que les stagiaires le liront : *la possession* d'un écrit prend souvent le pas sur la compréhension de son contenu.

Quand faut-il distribuer les documents ? Faut-il dicter ?

« Le papier est patient, le lecteur ne l'est pas. »

J. JOUBERT

Si vous utilisez des documents initiaux de type *test d'entrée* ou exercice initial : évitez tout ce qui peut évoquer l'école et les examens sur papier; une bonne diapositive, voire plusieurs photographies ou une vidéo, la présentation d'un objet, peuvent suffire à présenter un cas, susciter une discussion qui permettra :

- à chacun de vérifier ses connaissances;
- de se motiver à compléter ses connaissances.

Voir n° 58 ←

Quatre types de documents

Il est utile de faire la différence entre quatre types de documents :

Documents nécessaires à la compréhension d'un exposé

La planche, le transparent pour rétroprojecteur, la diapositive, le croquis sur papier ne sont dévoilés *qu'au moment* où l'on en a besoin pour la clarté de l'exposé. Pas avant.

Si l'on veut dessiner, en couleur, sur le tableau de papier, les pièces d'une mécanique, au fur et à mesure que les stagiaires les nomment, on peut préparer le dessin au crayon pour repasser dessus. Cette ébauche au crayon peut être obtenue en projetant un schéma monté sur transparent sur le tableau de papier, à l'aide du rétroprojecteur.

Un micro-ordinateur avec un projecteur de type Barco fera, bien sûr, encore mieux l'affaire.

Voir n° 64 ←

Documents d'information complémentaire

Codes, instructions de sécurité, articles de presse, etc., ne sont à distribuer qu'à la fin des séances.

Documents de « cours » du type « photocopié »

Ils répondent à une préoccupation précise : laisser aux stagiaires ce qui est essentiel dans notre cours, cela pour ne pas les obliger à prendre des notes si l'on veut qu'ils *suivent*; ou pour pallier la difficulté qu'ils éprouvent à prendre des notes *correctes*.

Ne pas distribuer ce document avant :

les stagiaires risquent en effet de le feuilleter et de ne plus écouter; si on le distribue systématiquement après, les stagiaires risquent aussi de se dispenser de toute prise de notes et ne pas le lire.

Ou alors :

le distribuer avant, mais avec une intention pédagogique précise (entraîner les stagiaires à apprendre seuls); dans ce cas la séance doit commencer par une évaluation du travail individuel sur document.

Voir n° 49 ←

Par ailleurs si l'on veut faire prendre des notes aux stagiaires, on peut utiliser le «*polycopié* à trous» (un cours où il manque les définitions, les légendes, les parties essentielles de dessins techniques). Bien entendu, ce procédé s'applique aussi quand le support de travail est numérisé!

Des documents finaux du type «test d'évaluation»

Voir n° 60 ←

Là encore, attention à tout ce qui peut rappeler l'école et les examens; un exercice individuel par écrit peut toujours être avantageusement remplacé par une activité collective telle qu'un jeu de rôle.

Voir n° 47 et 48 ←

Venons-en à la question très souvent posée, qui fait pourtant sourire plus d'un «pédago»!

Faut-il dicter?

Nous voulons que notre information soit :

- transmise (les stagiaires ont des notes *conformes*);
- comprise (les stagiaires sont capables de les *utiliser*).

Nous constatons par ailleurs :

- que les stagiaires prennent souvent mal des notes (l'information n'est donc pas conforme). La tentation est alors de tout dicter;
- mais si l'on dicte, les stagiaires sont plus soucieux de tout *reproduire* que de tout comprendre (l'information n'est pas comprise);
- quant aux «*ordres*» : «*prenez vos stylos*», «*prenez une feuille de papier*», ils sont trop proches des souvenirs scolaires pour être admissibles par des adultes.

Une solution efficace consiste alors :

- à écrire sur des feuilles photocopiées ce que l'on aurait écrit de toutes les façons au tableau, ou projeté au Barco;
- à laisser volontairement *des blancs* (points importants, exemples, schémas, définitions) qui seront complétés après de courtes présentations du formateur (laisser le temps);
- à commenter l'information écrite que tout le monde a sous les yeux; le formateur, *sécurisé* quant à son information peut alors être pleinement attentif aux réactions du groupe;
- à faire élaborer *collectivement* les définitions avant de les écrire au tableau pour compléter le photocopié.

Comment faire un cours avec un document de séance ?

Les stagiaires disposent, quelques jours avant la séance, d'un document présentant le plan détaillé du cours. Ce document peut comporter :

- les objectifs de la séance ;
- chaque fois que c'est possible, *l'intérêt professionnel* de cette séance ;
- les notions *supposées connues* (qui pourront guider des « révisions ») ;
- une présentation *des notions nouvelles* qui y seront définies ;
- *des schémas* (à compléter), s'il y a lieu ;
- *des blancs* qui permettent aux élèves de prendre des notes ;
- *des exercices* ou travaux destinés à stimuler la réflexion des stagiaires et à leur montrer l'intérêt des notions nouvelles qui leur sont présentées ; on appelle quelquefois cela un « test d'entrée ».

Voir n° 69 et 15 ←

Le support papier importe peu : un CD-Rom, un DVD, une vidéo lue sur micro-ordinateur peuvent remplir le même office, si les stagiaires possèdent l'équipement adéquat.

En séance, le formateur :

- rappelle les objectifs, l'intérêt et le plan de son cours ;
- corrige ou fait corriger les « tests d'entrée » ;
- répond aux questions des stagiaires.

Libéré du souci de « faire son cours », le formateur peut alors proposer aux stagiaires des activités qui les aideront à assimiler toutes les notions présentées dans le document de séance.

Il fait inscrire sur le document de séance les formules, les démonstrations et légendes qu'il juge nécessaire de commenter. Il présente le document de séance suivant, sur lequel les stagiaires devront travailler avant la séance suivante.

L'utilisation des « nouvelles technologies » surtout à distance, contraint le formateur, plus exactement l'équipe de formateurs, à mieux « valoriser » le temps passé en « présentiel » ; la liste ci-dessus résume bien l'activité de l'animateur de ces séances entre deux périodes de formation individuelle à distance.

Voir n° 73 ←

Avantages

Le formateur peut consacrer beaucoup plus d'attention au groupe des stagiaires au lieu de regarder ses notes; il peut ainsi mieux percevoir – et exploiter – les réactions des stagiaires.

Cette méthode présente le même intérêt que *le cours avec photocopié intégral*. Mais en plus, les stagiaires sont amenés à *prendre des notes*, entraînés à repérer ce qui est important. Ils sont obligés de *lire* avant la séance pour se préparer à la suivre activement.

Inconvénients

Ce document à construire exige un travail important de préparation de la part du formateur (jusqu'à une dizaine d'heures, pour une heure de formation).

Tout repose sur *la lecture antérieure* du document : elle n'est envisageable qu'au sein d'un système de formation qui fait se retrouver périodiquement les stagiaires.

Comment rendre vos exposés vivants ?

« Les beaux parleurs se font souvent plus d'ennemis que d'amis. »

Confucius

Présenter le thème : de quoi va-t-on parler ?

Éventuellement, susciter **des réactions** chez les stagiaires : qu'est-ce que ce thème évoque pour eux comme problèmes, souvenirs, projets, interrogations ?

Indiquer et écrire l'**objectif** que l'on vise : à quoi ça sert, ce que je vais vous dire et vous montrer ? À quelles préoccupations exprimées vais-je répondre ? Et ne pas répondre.

Indiquer **le plan** qu'on va suivre. L'afficher bien en vue.

Préciser **le lien** qui existe entre cet exposé et les travaux précédents.

Présenter la première partie de son exposé ; moins on écrira, moins on dictera et plus on pourra **regarder** les stagiaires pour :

- **inviter à s'exprimer** celui qui fait mine de le faire ;
- **reformuler** systématiquement ce qu'il dit ; si c'est une question qu'il pose, la renvoyer au groupe ;
- **collecter** toutes les réponses que le groupe apporte ; en faire **la synthèse**, éventuellement écrire cette synthèse.

Exprimer (ou mieux : faire exprimer) ce qui est **important** dans cette première partie. Quand c'est possible, interroger le groupe sur ce qu'il pense que l'on va dire dans la seconde partie.

Présenter cette seconde partie.

Si c'est possible, faire voir, toucher, fonctionner ce dont on parle et laisser le temps pour cela.

Conclure ou faire conclure : quel lien y a-t-il entre tout cela et les soucis professionnels exprimés au début ?

Comment faire un cours avec des auxiliaires pédagogiques ?

Cette méthode constitue une variante plus attractive du « cours avec un document de séance ». Le formateur utilise par exemple :

- *des aides visuelles* (planches, affiches, cartes, photographies, schémas préparés à l'avance au tableau... et, quand c'est possible, films, diapositives, vidéos, ...);
- *des aides matérielles* (matériels réels, coupes de moteurs, échantillons de roches, bois attaqués par des xylophages, etc.).

Avantages

Former, c'est faire appel aux *sens* des stagiaires; la perception physique marque plus que tout discours ou écrit : on aurait tort de la négliger.

Le stagiaire peut se «représenter» plus clairement ce dont on lui parle; le toucher lui permet de mieux situer dans l'espace les éléments d'un matériel (les pièces d'un moteur, par exemple) : la maquette est donc un *complément* et non un substitut au schéma.

Inconvénients

Les auxiliaires pédagogiques sont souvent coûteux et demandent un effort de préparation supplémentaire au formateur.

Voir n° 61 à 74 ←

Tout ne se prête pas à la visualisation, au contact sensible.

Le rapport coût/utilité est quelquefois très élevé; ainsi pour l'enseignement des mathématiques, par exemple, on a pu voir des « montages » de diapositives très élaborés... mais bien coûteux... et de portée décevante.

Enfin, on voit très souvent le matériel pédagogique se substituer à la « relation pédagogique »; ces auxiliaires sont destinés à aider le formateur dans sa tâche d'animation pédagogique, pas à le remplacer, quel que soit le degré d'élaboration de ces auxiliaires, fussent-ils d'« enseignement programmé » ou de « formation à distance ».

Voir n° 62 ←

Comment s'exprimer clairement ?

« Les mots ne peuvent tout décrire. »

Maître DESHIMARU

Il n'y a pas besoin d'être doué de talents d'orateur pour animer un stage ; il est cependant nécessaire de prendre en compte un certain nombre de points si l'on veut être entendu et compris¹.

Est-ce qu'on m'entend ?

Que contrôler ?

Ma voix : sonore ou non, aiguë ou grave, de gorge ou de masque, ...

Mon débit (rythme) : rapide, lent, régulier, irrégulier, modulé, ...

Mon ton : simple, didactique, emphatique, prétentieux, mal assuré, ...

Mon souffle : normal, insuffisant, saccadé, bruyant, ...

Mon articulation : nette ou négligée.

Les silences : suffisants ou non.

Est-ce qu'on m'écoute ?

Que contrôler ?

Pas de mots parasites : (ben, euh! voyons, n'spa?...) faciles à repérer au magnétophone.

Des mots précis.

Des mots familiers à l'auditoire ou soigneusement définis dès qu'ils sont employés.

Des mots explicites (pas de terme qui ne soit défini clairement).

Pas de questions sans silences : permettant une réponse intérieure ou exprimée par les stagiaires.

Écrire les mots au tableau, puis les définir.

1. Voir, dans la même collection, l'ouvrage de Laverrière, Santucci et Simonet : « Formation à l'expression écrite et orale : 100 fiches ».

Est-ce qu'on me comprend ?

Que contrôler ?

Les informations que je transmets sont-elles :

- claires?
- nettes?
- précises?
- suffisantes (pas de détails inutiles... mais tout ce qu'il faut!)?

Ces informations suivent-elles une progression logique?

- du simple au complexe (du schéma simplifié au dessin réel);
- du connu à l'inconnu;
- du concret à l'abstrait;
- etc.

Est-ce qu'on m'accepte ?

Que contrôler ?

Mon attitude, mes réponses, comment sont-elles perçues par le groupe des stagiaires?

Est-ce que j'accorde plus d'importance à ce que je dis ou aux gens à qui je le dis?

Qu'est-ce qu'une réunion-discussion ? Quand l'utiliser ?

Une technique

La réunion-discussion 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; chaque fois qu'on estime que les participants ont au moins autant *d'informations* à obtenir les uns des autres que de la part du formateur.

Elle facilite *la cohésion* du groupe et appelle *une participation* active de chacun; elle oblige à prendre en compte les points de vue des autres.

Elle réunit 7 à 14 participants qui se connaissent, pendant une heure (ou deux au maximum) : ce type de réunion répond donc aux critères, déjà décrits, de fonctionnement des petits groupes.

Voir n° 28 ←

La disposition de la salle et les interventions de l'animateur tendent à organiser et à entretenir un « réseau » *d'échanges équilibrés*.

Voir n° 84 ←

L'animateur peut décider d'intervenir (ou de ne pas intervenir) sur le fond (en apportant des idées, des opinions, des critiques, etc.).

L'animateur peut, plus difficilement, ne pas intervenir sur les *procédures* : c'est en effet à lui de « faciliter » le travail et de « réguler » le fonctionnement du groupe.

Voir n° 29 ←

On dit, très schématiquement, de la conduite de l'animateur, qu'elle est « autoritaire » quand il intervient sur le fond et « coopérative » ou « démocratique » quand il n'intervient que sur les procédures de travail.

Pendant sa période d'apprentissage nous conseillons vivement au formateur de s'interdire toute intervention sur le fond pendant les travaux de ce type

... à condition de ne pas se réfugier dans ce comportement pour cacher une absence d'idée ou de connaissance sur le sujet. L'écueil inverse étant plus familier : celui de la fuite dans la simple transmission d'informations sans « appel à l'information » et sans « retour à l'action ».

Voir n° 56 à 60 et 77 à 79 ←

Quand utiliser cette technique ?

Avant une information

Pour susciter un « appel à l'information » : par l'évocation d'un problème qui leur est commun, les participants font ainsi le tour des éléments qui leur manquent et préparent des questions à poser.

Voir n° 78 ←

Cela permet aussi au formateur de repérer les connaissances que les participants ont déjà sur le sujet, de repérer les centres d'intérêt, les langages employés, etc.

Voir n° 20 et 21 ←

Après une information

La réunion-discussion permet aux participants de « prendre du recul » par rapport à l'information; de voir quelles sont les utilisations possibles des informations apportées; d'identifier les obstacles à leur utilisation; de conserver ou d'affirmer leur autonomie par rapport à l'informateur.

En cours de stage

Chaque fois qu'un événement dans la vie du groupe nécessite une « mise au point » (si le formateur veut dénouer des tensions qui sont nées entre participants ou entre sous-groupes, par exemple, il est indispensable qu'il n'intervienne pas sur le fond).

Le sujet de la réunion est alors la relation « groupe-travail ».

Comment animer une réunion-discussion ?

«Je déteste les discussions, elles vous font parfois changer d'avis.»

M. TWAIN

Voici une procédure classique :

Délimitez le sujet et rappelez-le au groupe

De quoi s'agit-il ?

De quoi va-t-on discuter ?

Définissez l'objectif (ou cherchez-le en commun)

Qu'attendons-nous de cette discussion ?

Quel en sera le résultat ? (une décision, un article, un plan de travail, une vision plus complète d'un problème, ...).

Posez une question d'amorçage

... si la discussion ne démarre pas dès que vous avez écrit au tableau sujet et objectif.

Laissez venir

Il est important de ne pas chercher à exploiter tout de suite les premières réactions, vous stériliseriez le débat avant qu'il n'ait commencé :

- laissez chacun réagir librement ;
- ne portez pas de jugement sur le caractère « hors sujet » de telle ou telle « intervention » ; notez sur votre cahier ce qui se dit ;
- encouragez les interventions.

Proposez un plan

Quand chacun a pu s'exprimer :

- proposez de remettre de l'ordre dans ce qui vient d'être dit ;
- dégagez-en les axes de travail possibles ;
- organisez-les selon un plan que vous inscrivez au tableau et que vous approuvez.

Faites discuter chaque point

Facilitez les échanges.

N'intervenez que pour « faciliter » ou « réguler », en particulier :

- relancez les questions tombées dans l'oubli;
- reformulez les interventions longues;
- relancez au groupe les questions qui vous sont posées;
- proposez une *synthèse* partielle;
- écrivez au tableau les conclusions, les principaux résultats;
- évitez les retours en arrière (retour sur des conclusions déjà tirées ou des décisions déjà prises);
- etc.

Concluez

en rappelant les principaux résultats et le chemin parcouru pour y arriver. Vérifiez l'accord de chacun sur les conclusions.

Comment faire une démonstration pratique ?

« J'entends et j'oublie. Je vois et je me souviens. Je fais et je comprends. »

Confucius

Chaque fois qu'il s'agit d'enseigner :

- un « mode opératoire »,
- un « tour de main »,
- une opération complexe,

le recours à la démonstration pratique est presque inévitable. Comment s'y prendre ?

Avant la démonstration

Analysez l'opération à effectuer ; décomposez-la en étapes qui puissent être isolées (et donc enseignées isolément) ; repérez les étapes les plus importantes, les étapes les plus difficiles ou les plus dangereuses.

Établissez alors une « progression », c'est-à-dire une liste des étapes que vous allez enseigner et de leurs enchaînements. Cette progression ne se calque pas forcément sur la succession des étapes telles qu'on peut les observer en situation réelle. Une progression « logique » n'est pas toujours une progression « pédagogique » :

- on peut apprendre chaque étape isolément ;
- on peut apprendre un enchaînement d'étapes ;
- on peut, à chaque étape nouvelle, reprendre l'enchaînement de toutes les étapes qui précèdent ;
- etc.

On parle alors souvent des « phases » de la progression pédagogique.

En séance

Face à un groupe de 20 personnes (au grand maximum) :

- présentez l'opération à effectuer ;
- montrez comment vous l'effectuez : l'ensemble des étapes et/ou phase par phase ;
- faites refaire l'opération à *chaque participant*.

Faute de temps (ou de matériel), on néglige trop souvent de faire faire cette troisième étape à tous : comment, dans ces conditions, prétendre qu'on a réellement « formé » ?

- corrigez – ou faites corriger – les erreurs dès leur apparition.

Une forme connue de la démonstration pratique, c'est « l'art d'instruire », issu du TWI (*Training within industry*).

Qu'est-ce que l'art d'instruire ?

« N'écoutez pas ce qu'ils disent. Regardez ce qu'ils font. »

V. JANKÉLÉVITCH

L'art d'instruire est une technique pédagogique démonstrative née aux États-Unis, en même temps que la « simplification du travail ». On peut la pratiquer « sur le tas ».

Voir n° 42 ←

Quatre étapes sont à parcourir :

Préparez le stagiaire

Définissez l'opération à effectuer.

Interrogez le stagiaire : qu'en connaît-il déjà ?

Présentez-lui son poste de travail et son matériel.

Présentez l'opération à effectuer

Expliquez-en chaque « phase ».

Montrez comment vous effectuez chaque « phase ».

Insistez sur les « points clés », ce qui assure :

- la sécurité,
- la rapidité,
- la qualité,
- la commodité.

Procédez à des essais

Faites effectuer l'opération (en entier ou phase par phase).

Corrigez chaque erreur dès qu'elle se manifeste.

Faites expliquer son travail par le stagiaire, au fur et à mesure.

Vérifiez qu'il a bien compris les points clés.

Faites refaire l'opération

En entier, sans intervenir, sauf danger ou erreur grossière.

Par phase, si vous jugez utile de ponctuer la démonstration par des commentaires.

Comment former sur le tas ?

« Un prince dans un livre apprend mal son devoir. »

P. CORNEILLE

Jusqu'à présent, nous avons évoqué des techniques pédagogiques à mettre en œuvre avec des groupes; mais il arrive souvent qu'un agent de maîtrise (ou un cadre) ait à former une seule personne de son équipe ou de son service.

Voir n° 28 et 29 ←

Les techniques de « démonstration » sont encore applicables, à la condition de les compléter par un *calendrier de progression* : il est bien rare qu'à un poste donné, le nouveau titulaire soit capable, dès les premières séances d'entraînement, de refaire les opérations qu'on lui a apprises en respectant à la fois :

- les normes de qualité (rebuts),
- les normes de temps (cadences),
- les normes des matériels utilisés (temps d'utilisation, régimes),
- les normes de matière consommée (chutes),
- les normes de sécurité,

qui caractérisent son poste de travail.

Voir n° 40 et 41 ←

Il s'agit alors de proposer au titulaire (ou de « négocié » avec lui) un calendrier de progression et les normes de performances intermédiaires, chaque fois que c'est possible.

Il est évident, par exemple, que les normes de qualité d'un produit à haute fiabilité... ne se « négocient » pas !

Notons bien que la formation ne se limite pas au « dressage » à répéter des gestes ou des opérations; le titulaire s'adaptera d'autant mieux à son nouveau travail, à sa nouvelle situation, qu'on l'aura aidé aussi à découvrir :

- la *place* de son poste dans la série des postes de l'atelier, du bureau ou de l'entreprise;
- la nature des *relations* qu'il doit et qu'il peut avoir avec ses collègues (information, contrôle, conseil, etc.).

Ce type de formation peut, quand cela est justifié et possible, être grandement facilité par l'utilisation des outils multimédia :

- la progression peut être *individualisée* (dans son rythme comme dans ses contenus);
- les tests d'entrée et de sortie peuvent être automatisés, voire personnalisés;

- les opérations peuvent être simulées (opérations dangereuses, confinées ou coûteuses) avant d'être réalisées «sur le terrain».

Le formateur peut alors remplir complètement un *triple rôle* :

- animateur du processus pédagogique d'ensemble;
- expert sur le contenu que l'on peut interroger (messagerie électronique ou «hotline»);
- technicien assurant la maintenance de l'outil multimédia.

La norme Afnor X 50-750-2 définit comme formation-action une «méthode alliant apprentissage et *production*, fondée sur la résolution de *cas réels* par un groupe d'apprenants en interaction».

Qu'est-ce qu'une visite éducative ?

« Je suis allé chercher mes universités sur les routes. »

N. BOUVIER

La « visite éducative » est une activité intéressante à laquelle on ne pense pas assez souvent ; elle est « éducative » en ce sens qu'elle prend place au sein d'une formation : elle est donc précédée et suivie d'autres activités éducatives.

Voir n° 56 à 60 ←

L'échec de bien des visites est dû, le plus souvent, au fait qu'on les conçoit comme des activités isolées (sans « appel à l'information » et sans exploitation ultérieure), sortes de pauses « hors programme ».

Voir n° 78 ←

Avant la visite

Présentez-en l'objet et l'objectif. Faites faire cette présentation par les participants, s'ils ont contribué à sa préparation.

N'en dites pas trop pour ne pas désamorcer l'intérêt : contentez-vous de faire le lien entre les contenus de cette visite et les problèmes étudiés pendant le stage.

Suscitez « l'appel à l'information », c'est-à-dire le désir de voir quelque chose, et pas de voir seulement « ce que l'on voudra bien nous montrer » :

- qu'attend-on de cette visite ?
- quelles questions va-t-on poser ?
- qui va les poser ?

Pendant la visite

Rappelez à vos « guides » successifs :

- qui sont les stagiaires,
- ce qu'ils viennent faire,

ou (mieux, si c'est possible) demandez à des stagiaires de faire eux-mêmes ces présentations.

Veillez à ce que les groupes (ou sous-groupes) soient assez restreints pour que chacun puisse voir et entendre. Une visite d'usine par groupes supérieurs à 5 ou 6 est souvent ratée.

Veillez à ce que les stagiaires puissent effectivement poser leurs questions (celles qu'ils ont préparées). Le danger est grand de voir le « guide » refaire « le même

numéro» à chaque visite; le danger est grand de se laisser prendre à son jeu... surtout s'il est brillant et les stagiaires timides!

Soyez donc un médiateur discret pour faciliter les échanges entre guide et visiteurs mais ne posez pas vous-même les questions choisies par le groupe.

Après la visite

Faites « formaliser » les observations des différents sous-groupes.

Faites mettre en commun et discuter ces observations : en quoi répondent-elles à des questions que l'on s'est posées pendant la formation?

N'oubliez pas, chaque fois que c'est possible, de laisser aux gens qui vous ont reçus une trace de votre visite; ils peuvent apprendre quelque chose de leurs visiteurs, eux aussi!

Comment préparer une visite ?

Choisir l'objectif

Si la visite est une activité éducative, elle se définit d'abord par son objectif pédagogique. S'agit-il d'amener les stagiaires à :

- *découvrir* une activité ou une forme d'activité nouvelle ?
- *comparer* cette activité avec la leur ?
- *illustrer* une information reçue préalablement ?
- *amorcer* un travail de groupe (par exemple sur les conditions de travail) ?

Voir n° 4 à 7 ←

En définir l'objet, le contenu

Le plus souvent, on a avantage à associer les stagiaires à cette définition :

- que veulent-ils voir ?
- qu'est-ce qui les attire, les inquiète ?
- comment vont-ils se répartir les tâches ?
- vont-ils tous tout voir ?
- quelles questions va-t-on poser et qui les posera ?
- selon quel schéma d'interview ?

On peut même faire faire une visite préalable à un petit groupe de stagiaires dont la mission est alors de déceler les axes d'observation possibles à proposer au groupe.

La préparer matériellement

Bien identifier les interlocuteurs et se mettre d'accord avec eux, avant, sur :

- le contenu de la visite ;
- son rythme ;
- les matériels présentés ;
- les personnes rencontrées.

Confirmez par lettre pour aider vos interlocuteurs à « se préparer » et cela d'autant plus qu'ils ont plus l'habitude de faire visiter à un public « tout venant » : les « relations publiques » obéissent à d'autres lois que la pédagogie !

En tout état de cause, une visite non préparée est une visite ratée.

À quoi sert le voyage d'étude ?

« Heureux qui, comme Ulysse... »

J. Du BELLAY

Cette technique est facilement acceptée à cause du « dépaysement » ; c'est aussi une technique idéale de *responsabilisation* des stagiaires, une technique pour les amener à prendre en charge complètement leur formation **et** leur vie de groupe.

Le groupe de stagiaires part plusieurs jours visiter des fournisseurs, des clients, des ateliers, ...

En plus de l'intérêt pédagogique que présente la « visite éducative », le voyage d'étude présente l'intérêt :

- de fournir des éléments de comparaison, ou d'intégration, d'une visite à l'autre ;
- mais aussi et surtout de « souder le groupe » qui doit faire face, non seulement aux problèmes éducatifs qui lui sont posés, mais aussi à ses problèmes matériels... et psychologiques (il faut prendre *des décisions*, *animer* des groupes de travail, *rencontrer* des gens inconnus, ...).

S'il s'agit d'une technique « de luxe », elle peut s'avérer extrêmement « rentable » ; chaque fois qu'on veut « souder » une équipe de gens appelés à travailler longtemps ensemble : une promotion d'élèves en début d'année universitaire, les personnels d'un atelier qui recherchent des moyens pour augmenter la productivité, les membres d'une équipe de projet, etc.

N.B. : pourquoi les visites des entreprises japonaises sont-elles généralement réservées aux dirigeants français? Le chef d'une entreprise française de fonderie a eu l'idée d'envoyer les ouvriers d'un atelier rencontrer des collègues nippons. La productivité de cet atelier était deux fois inférieure à celle de l'atelier des collègues japonais. Au retour, les ouvriers français ont trouvé le moyen de dépasser les scores qui leur apparaissaient jusque-là comme hors de portée.

Comment animer une simulation ?

La simulation consiste à répéter, en séance, c'est-à-dire 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.

Ces paroles, ces comportements et ces « tours de main » sont codifiés par des règlements (administratifs ou de sécurité) ou par des procédures (d'organisation ou de simplification du travail).

Les opérations se font avec le matériel réel ou avec un matériel simplifié, spécialement conçu pour la simulation (chaque fois que le matériel réel est fragile, d'utilisation coûteuse ou dangereuse). Avant de passer au matériel simplifié, et surtout au matériel réel, il est intéressant d'avoir recours à la simulation sur ordinateur.

Exemple : le chirurgien peut s'entraîner à opérer la main virtuelle d'un patient réel ; quand il est sûr de bien connaître l'image de cette main unique, il est prêt à intervenir dans les meilleures conditions.

Les opérations se font selon une progression pédagogique qui n'est pas forcément calquée sur l'enchaînement des opérations réelles : on peut commencer par simuler des gestes isolés, par des « séquences » isolées de gestes, et ne simuler la totalité des comportements qu'après avoir réussi les opérations précédentes.

Voir n° 81 ←

Avantages

C'est la technique reine pour l'apprentissage de procédures complexes et qui laissent peu de place à l'improvisation : pensez aux « simulateurs de vol ».

Le stagiaire apprend à se servir des appareils qu'il aura à manipuler et peut constater de lui-même ses lacunes, ses hésitations, pour les corriger.

L'interprétation de la « réussite » ou de « l'échec » de l'apprentissage est évidente.

Inconvénients

La préparation est souvent très importante et le matériel onéreux ; chaque fois que c'est possible, il faut se demander s'il ne vaudrait pas mieux travailler sur matériel réel, quitte à prendre de sérieuses précautions (ex. : la conduite des poids lourds, la fermeture d'un puits de pétrole).

La simulation est une méthode pertinente pour créer des automatismes, ou pour découvrir toutes les situations possibles (même si elles sont peu probables).

Comment animer un jeu de rôle ?

Le jeu de rôle est une technique de travail qui consiste à faire « jouer » des situations dont les caractéristiques sont fournies par un texte écrit, un film ou un témoignage. La fiche n° 54 décrit le processus de préparation d'un jeu de rôle.

Préparez le groupe

On n'entre pas d'emblée dans un jeu de rôle (c'est une technique trop *impliquante* pour le stagiaire); sa réussite exige un minimum *d'échauffement*.

Pour cela :

- distribuez le texte qui décrit la situation à « jouer » (ou montrer le film, ou présenter le témoignage);
- animez une discussion (courte);
- dès que des participants semblent *s'identifier* à certains personnages de la situation, proposez-leur de *jouer* ces rôles.

Distribuez les consignes

Chaque « personnage » reçoit des consignes écrites.

Demandez au groupe d'aider à tour de rôle chaque joueur à *rentrer dans la peau de son personnage* (les autres joueurs attendent à l'extérieur).

Attention! Ce n'est ni à vous, ni au groupe de conditionner le joueur en lui suggérant des réparties ou des comportements : c'est lui, à lui seul, de se définir.

Disposez la salle de façon que tous les stagiaires voient bien le jeu. Au besoin, donnez des *consignes d'observation* à ceux qui ne jouent pas.

Faites « jouer »

« Les acteurs vivent leur rôle, mais meurent pour rire. »

G. PERROS

Vous mettez les « personnages » en présence (ex. : un conducteur de camion et un chef de quai).

Veillez à ce que les *observateurs* travaillent; ils notent par exemple :

- ce que dit le conducteur;
- ce que fait le chef de quai;
- ce qui facilite le dialogue;
- etc.

Arrêtez le jeu quand vous sentez que les joueurs *se fatiguent* ou se répètent.

Exploitez les résultats du jeu

Si possible, faites faire un second jeu (en intervertissant par exemple les rôles).
Puis faites s'exprimer, **dans l'ordre** :

- Les joueurs :
 - qu'ont-ils ressenti ?
 - comment ont-ils vécu la situation, leurs interlocuteurs ?
 - quels problèmes ont-ils rencontré ?
- Les autres stagiaires, les observateurs en premier ;
- L'animateur pour :
 - reformuler les avis exprimés ;
 - les classer ;
 - relancer les problèmes soulevés pour les faire discuter ;
 - apporter éventuellement des informations complémentaires.

Jeu de rôle ou simulation ?

« Un lion qui copie un lion devient un singe. »

V. HUGO

Autant de formateurs, autant de dénominations; peut-être certains appellent-ils « jeu de rôle » ce que nous appelons « simulation ». Qu'importent les appellations. Retenons seulement que les objectifs, à nos yeux, en sont *fondamentalement différents* (même si, de l'extérieur, « on voit la même chose »).

Voir n° 47 et 54 ←

Voir n° 46 ←

À travers la simulation, même si l'on distribue des rôles (si l'on se partage des fonctions), il s'agit de répéter les comportements qu'il faudra adopter dans les situations professionnelles à venir.

En outre, il n'y a *qu'une seule façon* « correcte » de simuler; ou s'il y en a plusieurs, elles sont codifiées.

Exemple : La simulation des opérations dans le cas de l'ouvrier qui doit fermer des vannes dans l'ordre strict que lui imposent les consignes de sécurité.

Le jeu de rôle, au contraire, consiste à faire vivre des situations dont les solutions ne sont pas standardisées; ces « solutions » dépendent de l'arbitrage personnel de chacun des acteurs. Ces acteurs ne font jamais exactement pendant le jeu ce qu'ils avaient l'intention de faire avant : la prise de conscience de cet écart par les stagiaires peut les amener à évoluer plus profondément dans leurs attitudes (leur façon d'être, de réagir).

Exemple : Entre le style de relation qu'un chef de service veut et croit employer et l'image que lui renvoie un service que l'on « joue », l'écart est intéressant à repérer.

En résumé, la simulation a pour fonction de faire adopter aux stagiaires un comportement bien défini et un seul.

Le jeu de rôle a pour fonction de permettre aux stagiaires de ressentir combien leurs attitudes personnelles peuvent « peser » sur les situations qu'ils ont à vivre; ils n'évoluent dans leurs attitudes que s'ils le veulent et dans le sens qu'ils choisissent.

Qu'est-ce qu'un jeu d'entreprise ?

Le jeu d'entreprise, sous des formes diverses, s'apparente à la fois aux techniques de « simulation » et au « jeu de rôle ».

Voir n° 46 ←

Voir n° 47 et 54 ←

Il consiste à simuler toutes les étapes (ou certaines étapes) de la vie d'une entreprise (ou d'une école ou de toute autre institution) :

- sa « vie » en général ;
- la traduction, en termes comptables, de sa « vie » ;
- les décisions commerciales face à la concurrence ;
- etc.

Les rôles sont répartis entre les participants : chacun joue le responsable d'une fonction de l'entreprise (marketing, direction générale, contrôle de gestion, etc.).

Il s'apparente au jeu de rôle en ce sens que le jeu d'entreprise amène les participants à :

- communiquer entre eux ;
- prendre des décisions ;
- négocier ;
- établir des stratégies ;
- etc.

Autant d'activités qui mettent en jeu les « qualités » personnelles des joueurs et qui permettent d'analyser (pour mieux les maîtriser) les tensions que les participants vivent d'habitude :

- tensions dues à leur personnalité ;
- rivalités de fonctions ;
- conflits sociaux ;
- etc.

Avantages

Cette technique présente les avantages cumulés de la simulation (familiarisation avec les « outils de gestion ») et du jeu de rôle (repérage de ses attitudes, meilleure compréhension de sa situation).

Elle permet une implication générale et totale des stagiaires.

Inconvénients

Certains jeux d'entreprise sont d'utilisation (et de construction) très coûteuse : on va jusqu'à simuler les réponses de la concurrence sur ordinateur. On connaît aussi des jeux « papier-crayon » moins coûteux : ils n'en exigent pas moins un investissement très lourd de préparation.

Ces jeux « appellent » la présence de spécialistes, en plus du formateur, à titre d'experts, pour apporter une information qui manque aux stagiaires.

Qu'est-ce qu'une étude de cas ?

L'étude de cas permet d'appliquer ses « connaissances » à :

- *l'analyse de situations* spécifiques (altercation entre un ouvrier et son contremaître, évaluation d'une entreprise, analyse du « climat » d'un atelier, etc.),

et

- *la résolution de problèmes* spécifiques (redresser la situation d'une entreprise, mettre fin à un conflit social, améliorer la qualité de ses rapports avec le personnel d'exécution).

Le cas peut se présenter sous la forme d'un texte (« cas écrit ») ou d'un film (« cas filmé ») ou la combinaison des deux.

Il peut être accompagné « d'annexes » plus ou moins nombreuses (chiffres, tableaux, interviews, ...).

Le cas doit présenter la situation à étudier, le problème à résoudre, les acteurs de la situation, l'événement qui est à l'origine du problème (s'il y a lieu). Il implique toujours :

- *l'analyse* de la situation ;
- *une décision* (au moins) à prendre ;
- *un plan d'action* à réaliser.

Ce type de « cas » constitue *la pièce maîtresse* d'un stage et peut être vécu plusieurs jours consécutifs ; mais il existe aussi des cas très courts, que l'on pourrait appeler *des cas d'amorçage* parce qu'ils ont pour but d'amener les stagiaires à évoquer les situations qu'ils connaissent et que ce cas leur rappelle : ce peut être une simple diapositive (qui représente un accident de la route, par exemple, si l'on veut travailler avec les stagiaires sur les causes d'accident).

Voir n° 58 ←

En pratique

Comment trouver des cas tout faits ? La Centrale de cas et de médias pédagogiques de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCMP), publie une bibliographie de cas remise à jour régulièrement.

Comment passer du support papier au support vidéo ? La CCMP peut également vous y aider.

Comment animer une étude de cas ?

Distribuez le cas

à chaque participant, quelques jours avant la séance de travail (ou à la première séance), pour qu'il en prenne connaissance.

Constituez des petits groupes de 3 à 5 participants

Voir n° 55 ↩

Ces petits groupes aideront chaque stagiaire à :

- reprendre connaissance du cas;
- échanger des avis;
- évoquer les problèmes qu'ils vivent habituellement et que ce cas évoque pour eux;
- collecter le matériau de travail des étapes suivantes.

En séance plénière, animez la discussion

Voir n° 38 ↩

au besoin, en posant quelques questions comme, par exemple :

- *Quelles sont vos réactions?*
Laissez-les réagir et proposer pêle-mêle :
 - des éléments de diagnostic;
 - des éléments de solution;
 - des opinions personnelles;
 - etc.
- *Quels sont les faits?*
Faites revenir le groupe à un travail plus systématique : vous avez laissé chacun s'exprimer, tout le matériau ainsi rassemblé « ressortira » en son temps. Faites justifier toutes les affirmations.
- *Quels sont les acteurs?*
Faites analyser les statuts, les rôles, les interactions de personnages, etc.
- *Quel est le problème?*
Derrière les difficultés de type « symptomatique », se cachent des problèmes plus profonds, plus permanents; faites-les identifier.
- *Quelles solutions sont possibles?*
- *Quelles sont les conséquences propres à ces solutions?*
- *Quelles solutions choisir entre toutes celles qui ont été énoncées?*
Comment s'y prendre?

Étude de cas ou exercice d'application ?

Entre ces deux techniques existe une différence analogue à celle qu'on peut identifier entre la simulation et le jeu de rôle. Là encore, ne nous laissons pas entraîner dans une querelle de vocabulaire et retenons seulement la *différence*.

L'exercice d'application

Cet exercice fait *répéter* aux stagiaires des comportements stéréotypés et précis qu'ils devront adopter dans des circonstances bien précises de leur vie professionnelle.

Exemples : l'application numérique, le problème de comptabilité, le montage électrique à réaliser, etc.

L'étude de cas

Elle propose aux stagiaires la description d'une *situation* complexe mais inspirée de faits réels dans un contexte réel, quoique passé, qui renvoie aux situations actuelles qu'ils vivent quotidiennement.

Cette situation :

- appelle *des interprétations* différentes ;
- rend possibles *des décisions* différentes ;
- oblige à assumer *des conséquences* différentes.

Exemples : un accident, un conflit dans un atelier, une décision d'investissement à prendre (investir ou remplacer?).

Comment construire un cas ?

Une fois connus les *objectifs pédagogiques* que vous voulez atteindre :

Voir n° 4 à 7 ←

Choisissez

- une entreprise type (pour un cas de gestion),
- ou une situation type (pour un cas de relation).

Décrivez

Décrivez la situation, pour vous, au moyen d'interviews diverses : il est en effet difficile « d'inventer » de toutes pièces une situation dans laquelle les stagiaires se « reconnaissent » ; et pratiquement impossible « d'inventer » de toutes pièces une entreprise au fonctionnement cohérent et réaliste.

Voir n° 27 ←

Décrivez cette entreprise ou cette situation en la maquillant : modifiez les noms, les lieux et même les productions (c'est parfois très difficile pour une entreprise).

Décrivez bien les acteurs, les circonstances, l'environnement, les faits, les interactions diverses ; recopiez des citations fidèles extraites de vos interviews et construisez le texte (ou le scénario s'il s'agit d'un cas filmé...).

Testez le cas

Faites un essai auprès d'un « groupe test » familiarisé avec le type de problème que vous voulez étudier.

Apportez les modifications nécessaires : évitez les détails inutiles (au besoin, ajoutez des annexes), mais évitez les manques d'informations (trous logiques ou interprétations possibles trop nombreuses).

Complétez le cas

Par la description des **objectifs** de son étude.

Exemple : pour un cas de conflit, « Ils identifieront les causes profondes du conflit ; ils feront la liste des facteurs qui ont fait dégénérer une altercation banale en conflit généralisé, etc. ».

Par la **procédure** d'utilisation et les questions à poser en séance.

Par le **minutage** approximatif des étapes successives.

Comment construire un jeu de rôles ?

Une fois connus les objectifs :

Voir n° 4 à 7 ←

Choisissez une situation type

Décrivez-la (pour vous) et procédez comme pour la préparation d'un texte de cas. Mais ici, ne laissez que les détails utiles à l'étude du problème; l'absence de détails permet à chaque acteur de « projeter » sa propre vision de la situation; cette projection est elle-même intéressante.

Testez votre situation type

Le texte sera remis à chaque stagiaire, sauf aux acteurs du jeu.

Complétez cette situation type

Aux acteurs, il faut remettre un texte de « consignes » (quel est leur statut, leur rôle, quelle est la situation exacte au moment du jeu?). Chaque acteur a ses « consignes », y compris quand il ne doit pas intervenir.

Définissez un « protocole » d'utilisation du cas; une « règle du jeu » :

- quelles conditions?
- quelles précautions? (ex. : faire sortir l'un des acteurs);
- quels acteurs?
- quel agencement de la salle?
- quel matériel?

Définissez les « procédures » d'exploitation du jeu quand il sera terminé :

- quelles questions poser aux acteurs?
- puis aux observateurs?

À quoi servent les travaux en sous-groupes ?

C'est une activité pédagogique particulièrement précieuse en perfectionnement. Elle consiste à fournir une tâche à effectuer à des groupes de 4 à 8 personnes, pendant une durée de 3/4 d'heure à 1 heure et demie, sans animateur.

Avantages

Cette activité pédagogique favorise l'**autonomisation** des stagiaires par rapport aux animateurs du stage : les sous-groupes choisissent leurs procédures et leur rythme de travail.

Elle permet l'**expression** de chacun : telle personne qui ne s'exprime qu'avec difficulté en séance plénière, peut, la plupart du temps, s'exprimer plus librement dans le petit groupe.

Elle permet **d'évaluer** (au fur et à mesure *des mises en commun* qui suivent les résultats de ces travaux) la progression des stagiaires.

Voir n° 12 à 17 ←

Elle réactive l'**intérêt** par un changement de rythme.

Difficultés

Le formateur peu habitué à ce type d'activité aura de la peine à accepter, au début, que « *ce qu'ils font lui échappe* », d'autant plus que *les rapporteurs* nommés par le petit groupe sont assez rarement à la hauteur pour restituer le travail de leurs collègues (résultat + cheminement); mais qu'importe, si au cours de la mise en commun des problèmes sont passés sous silence, c'est qu'ils ne sont pas très importants...

Si vraiment le formateur a besoin de savoir « ce qui se dit » il peut toujours passer d'un groupe à l'autre, discrètement, mais après avoir averti qu'il le ferait, au moment de la séparation en sous-groupes. À condition de ne pas intervenir sur le fond.

PARTIE 6

Maîtriser le rythme ternaire, clé de la réussite

Comment articuler les techniques entre elles ?

Une fois choisies les techniques pédagogiques à mettre en œuvre, se pose la question de les « articuler » entre elles.

Voir n° 31 à 55 ←

Quel rythme donner à la formation ?

Deux types de considérations peuvent vous aider à répondre à cette question. Comme nous le verrons plus en détail à propos des « communications » :

Voir 75 à 80 ←

- il n'y a pas de communication sans « réponse en retour » qui permette à l'émetteur, au formateur, de vérifier qu'il a été entendu et compris ;
- il n'y a pas d'information véritablement reçue qui ne soit au préalable désirée, « appelée », demandée.

Cette observation permet de tirer une conclusion d'ordre pédagogique : **tout apport d'information**, quelle que soit la technique employée pour l'apporter :

- *doit être précédé* d'une autre activité pédagogique :
 - quelle technique mettre en œuvre qui donne « envie » aux stagiaires de recueillir cette information ?
 - quelle technique mettre en œuvre qui suscite cet « appel à l'information » ?

Voir n° 78 ←

- *doit être suivi* d'une autre activité pédagogique :
 - quelle technique mettre en œuvre qui permette aux stagiaires de « s'approprier » cette information ?
 - d'en voir toutes les possibilités, toutes les limites ?

Un rythme à trois temps

Nous avons vu qu'apprendre, c'est former des concepts, enrichir des « représentations ».

Voir n° 23 et 24 ←

Les représentations peuvent constituer un frein ou au contraire une aide à la formation : il importe de les connaître.

Un concept s'enrichit s'il est utilisé.

Ces observations permettent de tirer une autre conclusion d'ordre pédagogique.

Toute démonstration, tout apport de théories nouvelles :

- *doit être précédé* d'une activité pédagogique destinée :

- soit à mettre en commun les « représentations » de chacun,
- soit à permettre *au formateur* de repérer les « représentations préscientifiques » des stagiaires;
- *doit être suivi* d'une activité pédagogique qui permette aux stagiaires d'enrichir leurs représentations, d'utiliser le concept qu'ils viennent de découvrir.

La construction de tout programme de formation doit donc respecter un rythme à trois temps, que nous appelons le « rythme ternaire »¹.

Nous appellerons désormais :

- « Techniques de type I », toutes les techniques qui ont pour fonction de **susciter l'appel à l'information**.
Voir n° 58 et 78 ←
- « Techniques de type II », toutes les techniques qui ont pour fonction **d'apporter une information**.
Voir n° 59 ←
- « Techniques de type III », toutes les techniques qui ont pour fonction **d'exploiter l'information reçue**.
Voir n° 60 ←

1. Le concept de « rythme ternaire » autour duquel est construit ce livre s'est peu à peu clarifié avec l'avancée des travaux de l'IPA, peu à peu formalisé, en particulier avec André de Traz à qui l'on doit des schémas encore plus détaillés. Le lecteur pourra se reporter à la page 37 de l'ouvrage de B. Pasquier, *Voyages dans l'apprentissage*, L'Harmattan, 2003, pour découvrir une formalisation plus complète.

Qu'est-ce que le rythme ternaire ?

L'existence de ce que nous avons appelé *les représentations* des adultes en formation exige que nous partions de leur expérience. Le stagiaire est porteur de compétences¹. L'existence de ce que nous avons appelé *les motivations* des adultes en formation exige que nous facilitons leur retour à l'action. Le stagiaire est producteur de compétences.

En fait, c'est l'expérience de tous les jours qui est « formatrice ».

Le stage ne constitue qu'un moment privilégié, un « temps fort » qui n'a de signification que par rapport à :

- des réussites ou difficultés passées;
- des actions ou projets à venir.

Ce rythme à trois temps se retrouve dans la construction de toute activité de formation :

Voir n° 81 et 82 ←

- conception d'ensemble d'une formation longue;
- conception d'un stage au sein d'une formation;
- conception d'un module au sein d'un stage;
- conception d'une séquence pédagogique au sein d'un module.

Respecter les trois temps

Premier temps – réflexion sur l'expérience

En début de formation, en début de stage, en début de journée, en début d'exercice, les stagiaires :

- analysent leur *expérience*;
- identifient leurs *difficultés*;
- font l'inventaire des connaissances qu'ils ont déjà et de celles qui leur manquent;
- formulent des *attentes*, des exigences vis-à-vis du formateur et du groupe.

Nous appelons « techniques de type I » les techniques pédagogiques qui vont permettre cette « réflexion sur l'expérience » et susciter « l'appel à l'information ».

1. Ces deux notions sont développées dans l'ouvrage de Guy le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, 2006.

Deuxième temps – l'information

L'information – au sens large – vient du groupe lui-même, du formateur ou de sources extérieures partagées ou non.

Nous appelons « techniques de type II » les techniques pédagogiques qui permettent cet apport d'informations.

Troisième temps – l'utilisation des concepts/la préparation à l'action

En fin de formation, en fin de stage, en fin de journée, en fin d'exercice, les stagiaires :

- appliquent les notions nouvelles, en découvrent toutes les possibilités, mais aussi toutes *les limites*;
- identifient *les obstacles* à l'application, sur lesquels ils peuvent agir (ce qui ne dépend que d'eux-mêmes);
- identifient les obstacles à l'application qui dépendent de leur environnement (situation, hiérarchie, etc.).

Nous appelons « techniques de type III » les techniques pédagogiques qui permettent cette exploitation de l'information reçue.

Un rythme aux nombreux bénéfices

Ce rythme ternaire est bien entendu un *rythme théorique* : chaque information peut ouvrir des horizons et donner envie d'en recevoir de nouvelles, mais il permet quand on prépare un stage (ou toute autre activité éducative) de

Donner toute sa place à l'information mais rien que sa place.

Ce rythme s'applique à toute activité de formation.

La pratique française – marquée par la législation qui n'a longtemps retenu que le « stage » – s'est généralement appauvrie depuis quelques années : puisque les critères d'imputabilité qui incitent à ne compter que les seules journées dites de « face-à-face pédagogique », les périodes de « préparation » et de « suivi », généralement non financées, sont alors négligées. Le client a de plus en plus tendance à considérer la « préparation » comme un nécessaire investissement commercial, donc à la charge de son fournisseur et le « suivi » comme un simple service après-vente facultatif et à la charge de son fournisseur...

Ce rythme s'applique aussi à toute activité pendant la formation avec chaque fois trois phases qui s'emboîtent :

- Phase 1 : des techniques de type I qui ont pour fonction de provoquer l'appel à l'information.

Voir n° 58 ←

- Phase 2 : des techniques de type II qui ont pour fonction de faciliter l'accès à l'information.

Voir n° 59 ←

- Phase 3 : des techniques de type III qui ont pour fonction de préparer à l'exploitation de l'information reçue.

Voir n° 60 ←

La maîtrise de ce rythme permet de :

- renforcer l'apprentissage ;
- choisir plus facilement les activités pédagogiques au moment de la construction du programme ;

Voir n° 81 ←

- souvent, renoncer à certains « contenus » de formation qu'il serait irréaliste de prétendre transmettre (type II), faute de temps pour des activités de type I et III. Ce manque de réalisme, même s'il est dicté par le souci de bien faire est à l'origine de nombreux apprentissages : l'élève réussit à l'examen mais ne met pas en œuvre les notions acquises...

Les techniques du premier type

Le rythme ternaire constitue un repère théorique qui n'est destiné qu'à faciliter la construction de vos programmes; certaines techniques pédagogiques peuvent bien entendu, selon les circonstances, être utilisées comme des activités de type I, II ou III.

Voir n° 81 ←

Aussi, appelons-nous techniques pédagogiques du premier type toutes les activités qui ont pour fonction *principale* de

susciter l'appel à l'information.

Les « tests d'entrée », permettent à chacun de « faire le point » de ses propres lacunes et donc de déterminer les informations dont il a besoin.

Voir n° 78 ←

Une définition claire et explicite des objectifs (c'est-à-dire de l'intérêt d'une phase de la formation) permet aux stagiaires de mieux voir l'utilité de l'information.

Voir n° 4 à 7 ←

Un cas d'amorçage (film, papier ou diapo) amène les stagiaires à évoquer les situations qu'ils connaissent et que ce cas leur rappelle.

Voir n° 50 à 53 ←

Une réunion-discussion en tout petits groupes, et sans l'animateur, permet à chacun d'évoquer, le plus librement possible, le problème qu'il veut résoudre, de faire l'inventaire des éléments qui lui manquent, de repérer d'autres stagiaires avec qui il aura avantage à discuter.

Voir n° 38 et 39 ←

Une enquête éducative par petits groupes permet, par exemple, à de futurs journalistes, de se voir décrire par des journalistes actuellement en activité, leur situation, leurs problèmes, et de mieux saisir l'utilité des informations qu'ils vont recevoir en stage.

Voir n° 43 à 45 ←

La présentation initiale des stagiaires en début de stage permet à chacun de repérer qui pourra lui apporter des éléments intéressants, lui apporter un peu de son expérience.

Voir n° 30 ←

L'analyse de sa fonction et la comparaison avec celle d'autres stagiaires permet d'envisager un élargissement de son rôle personnel.

Voir n° 9 et 10 ←

Les techniques du deuxième type

Le rythme ternaire constitue un repère théorique qui n'est destiné qu'à faciliter la construction de vos programmes; certaines techniques pédagogiques peuvent bien entendu, selon les circonstances, être utilisées comme des activités de type I, II ou III.

Voir n° 81 ←

Aussi, appelons-nous techniques pédagogiques du deuxième type toutes les activités qui ont pour fonction *principale*

d'apporter des informations.

Les techniques *d'exposition* :

- exposition orale (cours magistral);

Voir n° 31 à 35 ←

- exposition filmée (présentation PowerPoint, film « concept » ou « didactique »), etc.

Les techniques de *démonstration* :

- démonstration proprement dite, art d'instruire, démonstration filmée, etc.

Voir n° 41 et 42 ←

Les techniques d'*échanges*, les stagiaires apprennent les uns des autres au cours de :

- réunions de discussions;

Voir n° 39 et 40 ←

- jeux pédagogiques ou jeux de rôles (chacun reçoit des autres l'image de lui-même qu'il donne aux autres).

Voir n° 47 à 49 ←

Les techniques de *découverte* :

- l'interview de gens extérieurs;
- les enquêtes éducatives;
- les visites;

Voir n° 44 ←

- les voyages d'étude,

Voir n° 45 ←

constituent des sources d'information attrayantes.

Les techniques du troisième type

Le rythme ternaire constitue un repère théorique qui n'est destiné qu'à faciliter la construction de vos programmes; certaines techniques pédagogiques peuvent bien entendu, selon les circonstances, être utilisées comme des activités de type I, II ou III.

Voir n° 81 ←

Aussi, appelons-nous techniques pédagogiques du troisième type toutes les activités qui ont pour fonction *principale*

d'exploiter les informations reçues.

Les tests de sortie permettent à chacun de faire le point de ses propres acquisitions.

Les simulations permettent aux stagiaires de constater les progrès qu'ils ont faits et de s'interroger sur les différences entre la situation simulée et la situation vécue.

Voir n° 46 et 48 ←

Les travaux en sous-groupes, sans animateur, permettent à chacun de «prendre ses distances» vis-à-vis de l'information reçue.

Voir n° 55 ←

La présence d'un groupe «d'utilisateurs» (clients, ou supérieurs, ou subordonnés) permet de rendre plus «réalistes» les conclusions d'un travail fait pendant leur absence; voire d'étudier en commun les conditions de l'application.

Les jeux de rôle permettent de découvrir comment chacun risque de vivre sa situation future : on peut la maîtriser techniquement sans pour autant la vivre aisément.

Voir n° 47 et 54 ←

L'application à un *cas pratique* présenté par un participant permet de s'approprier les informations reçues, d'en explorer les possibilités, d'en entrevoir les limites.

PARTIE 7

Choisir, utiliser les aides et auxiliaires pédagogiques

Qu'appelle-t-on «auxiliaire pédagogique»?

Pour faciliter la «communication» entre l'émetteur (le formateur) et le récepteur (les stagiaires), on fait souvent appel à des «auxiliaires pédagogiques», plus ou moins sophistiqués.

Voir n° 79 ←

Voir n° 61 à 74 ←

Leur utilité repose sur des faits d'observations courantes, que des chercheurs américains ont essayé de chiffrer. Ces mesures sont discutables, certes, mais intéressantes. D'après ces chercheurs, nous mémorisons :

- 0 % de ce que nous lisons;
- 20 % de ce que nous entendons;
- 30 % de ce que nous voyons;
- 50 % de ce que nous entendons et voyons;
- 80 % de ce que nous disons;
- 90 % de ce que nous disons *en faisant*.

Du même coup, nous pouvons délimiter le domaine d'utilité pédagogique des aides visuelles et audiovisuelles :

Chaque fois qu'on veut dire ou montrer quelque chose, leur utilisation peut faciliter grandement la communication et rendre plus clair, plus précis, et plus attrayant ce qu'on veut dire, ce qu'on veut montrer.

Chaque fois qu'on veut faire dire ou faire faire quelque chose, le recours à l'audiovisuel n'est plus justifié par sa force d'illustration, mais par sa force d'incitation, voire de provocation.

Nous allons passer en revue, rapidement, les auxiliaires pédagogiques le plus souvent utilisés :

- les différents types de tableaux;

Voir n° 63 ←

- l'épiscopes, le rétroprojecteur et la projection pilotée par micro-ordinateur;

Voir n° 64 ←

- les diapositives, le film de cinéma et les présentations sur micro;

Voir n° 65 et 66 ←

- la prise de vue vidéo.

Voir n° 66 ←

Technique ou auxiliaire ?

Les auxiliaires n'ont de sens que s'ils sont conçus comme des moyens pour faciliter la mise en œuvre d'une technique donnée.

Voir n° 30 à 55 ←

Ils sont donc

subordonnés à la technique pédagogique et à l'objectif qui a guidé le choix de cette technique.

Voir n° 4 à 7 ←

Des auxiliaires différents au service d'une technique

Pour mettre en œuvre une technique, on peut faire appel à des auxiliaires différents. Prenons deux exemples :

Si l'on veut exposer une notion nouvelle, montrer une technique nouvelle, on utilisera *les techniques d'exposition* :

- sans aide pédagogique, c'est l'exposé oral pur et simple ;
- avec un tableau, c'est le cours magistral de l'école ;
- avec un « document de séance », c'est une autre forme de cours magistral ;
- avec un montage diapos, c'est toujours un exposé, mais plus attrayant ;
- avec un film qui présente la notion, le concept, la technique, c'est toujours une technique d'exposition ;
- la visioconférence par satellite... est toujours une conférence !

Si l'on veut amener un groupe à prendre en compte les différents aspects d'une situation donnée, on utilisera *la technique de l'étude de cas* :

Voir n° 50 à 52 ←

- sans aide pédagogique, c'est un participant qui présente sa situation et c'est elle qu'on discute ;
- avec un texte écrit, c'est l'étude de cas la plus traditionnelle ;
- avec un montage diapos, chaque élément de la situation est présenté sur une diapo ;
- avec un film cas, le film décrit une situation qui ressemble à celle des participants, c'est encore la technique de l'étude de cas ;
- etc.

Un même auxiliaire au service de techniques différentes

Ainsi, le film peut être utilisé à la place d'un exposé, d'une démonstration; pour illustrer une étude de cas; pour amorcer un jeu de rôles, etc.

Un auxiliaire n'est utilisable qu'au service des objectifs qui ont présidé à sa construction.

C'est ce qui rend difficile l'utilisation de films (prétendus de formation) ou de montages qui ne précisent pas les objectifs qui ont présidé à leur construction. Un film de formation doit toujours être accompagné de son « guide pédagogique ».

Comment utiliser les tableaux ?

Les tableaux sont les moyens les plus simples, les plus répandus aussi ; attention à ne pas les négliger : il y a des pays où il ne servirait à rien d'emporter un Barco¹...

Des tableaux de tout type

Aux *tableaux à craie* (tableaux noirs ou verts de l'école), on préfère souvent les *tableaux blancs*, vitrifiés ou plastifiés, plus propres : on écrit au stylo-feutre sans alcool et on évite ainsi la poussière de craie. Certains d'entre eux sont *magnétiques* et permettent donc d'y apposer des figurines métalliques.

Le *paperboard* se trouve pratiquement partout (pas toujours prêt à l'usage !) : il s'agit d'un tableau, le plus souvent portatif, sur lequel on fixe des feuilles de papier blanc de grand format. Il présente les mêmes avantages que les précédents, mais on ne peut pas les effacer ; par contre, on peut *afficher*, au fur et à mesure, les feuilles écrites.

Le tableau de feutre ou « flannellographe » est constitué d'une grande pièce de feutre bien tendue et légèrement inclinée. On peut y « accrocher » des figurines de couleur découpées dans du carton floqué (ou « velcro »).

Deux règles d'utilisation

Ne jamais écrire et parler en même temps : le groupe n'entend pas ce que dit le formateur.

Ne jamais cacher le tableau pendant qu'on écrit dessus.

Résolution de quelques problèmes classiques

Comment réussir un dessin technique complexe que l'on construit au fur et à mesure de l'exposé ? Tout simplement, en repassant au stylo-feutre les traits de crayon préparés avant la séance sur les feuilles de papier.

Comment réussir le dessin d'une pièce technique complexe ? Au crayon ou au fur et à mesure sur un tableau blanc ? En projetant sa photographie (diapositive ou micro et projecteur) sur le tableau pendant qu'on suit des contours sur le tableau.

1. Comme la marque « Frigidaire » pour un réfrigérateur, la marque « Barco » a fini par donner son nom à tout projecteur connectable à un micro-ordinateur, quelle que soit la marque de ce projecteur...

Comment distinguer les pièces fixes des pièces mobiles d'un ensemble complexe qu'on présente au tableau? En collant d'abord les pièces mobiles à la même échelle sur des plots magnétiques, puis en dessinant au crayon-feutre, sur le tableau magnétique, les pièces fixes; en séance, on pourra faire bouger les pièces mobiles sur le tableau (ex. : les pistons d'un moteur).

Le même problème peut être résolu avec le tableau de feutre : on peut placer à l'avance les pièces fixes en utilisant des cartons floqués de la même couleur et utiliser une autre couleur pour *les pièces en mouvement*. Cette dernière utilisation est particulièrement intéressante en mécanique : on peut demander à un stagiaire d'aller chercher chaque pièce, de la nommer, de la placer et d'expliquer son mouvement.

Dans la méthode « métaplan » (matériel et démarche pédagogique), l'usage du tableau est partagé : les stagiaires inscrivent eux-mêmes sur des plaques de formes et de couleurs diverses, les informations qu'ils veulent apporter. Ils placent eux-mêmes ces plaques sur le tableau. Le groupe participe ainsi à l'apport et à la structuration du contenu. Beaucoup de formateurs se contentent de « post-it » de différentes couleurs.

L'apport du micro-ordinateur

« Il faut plus de bon sens pour se passer d'un ordinateur que pour l'utiliser. »

G. ELGOZY

L'épiscopie et le rétroprojecteur sont des instruments qui permettent la *projection* de documents sur un écran.

L'épiscopie

Souvent lourd et encombrant, l'épiscopie projette des documents opaques : pages de livres, plans, photographies, petits objets de faible épaisseur. Il nécessite le noir complet dans la salle. Indispensable chaque fois qu'on a besoin de projeter sur un écran une page de livre (qu'on ne peut pas arracher), un objet fragile (qu'on ne peut pas faire circuler), etc.

Le rétroprojecteur

Assez répandu, souvent portable, le rétroprojecteur projette des documents transparents qu'on peut fabriquer soi-même en dessinant au crayon-feutre sur des feuilles d'acétate (en rouleau ou fixes sous cache de carton).

Le formateur fait face au groupe, dont il peut suivre les réactions ; le noir complet n'est pas indispensable ; il peut écrire sur l'image ou montrer des éléments de l'image sans se retourner.

L'intérêt principal du rétroprojecteur réside dans la possibilité d'opérer des surimpressions : par-dessus un document de base, fixé au cache de carton, on peut superposer une ou plusieurs feuilles d'acétate, fixées au cache par un seul côté et qui permettent de « complexifier » progressivement la pièce ou l'objet décrit.

Si l'on veut mettre en évidence des processus mécaniques (pièces en mouvement), on a intérêt à utiliser plutôt des pièces en Altuglas teinté dans la masse : une couleur pour les pièces mobiles, une couleur pour les pièces fixes.

Exemple d'utilisation pédagogique

Un groupe de conducteurs de véhicules lourds apprend à remplir un constat d'accident.

Le formateur a préparé :

- un transparent reproduisant chaque page de l'imprimé à remplir ;
- une description d'un cas d'accident précis que les stagiaires ont sous les yeux.

Il projette l'imprimé à remplir sur l'écran et sollicite les avis du groupe. Chaque réponse, ligne par ligne, doit faire l'objet d'un accord du groupe pour que le formateur l'écrive sur le transparent.

Chaque fois qu'il y a litige, il éteint le rétroprojecteur pour que toute l'attention du groupe se concentre sur la résolution de ce litige.

Techniquement

Les *transparents* peuvent être élaborés sur micro-ordinateur avec l'aide de logiciels puissants : Freelance ou PowerPoint (MAC ou PC).

La projection sur écran peut se faire à l'aide de *plaques de rétroprojection* branchées sur le micro-ordinateur et posées sur la platine du rétroprojecteur.

Un système plus performant, mais plus onéreux, consiste à utiliser un *projecteur* Barco ou un projecteur Polaroid relié au micro-ordinateur.

Certains documents opaques (nécessitant donc l'utilisation d'un épiscopes pour être projetés) peuvent être numérisés avec un *scanner* et utilisés comme n'importe quelle fiche sur micro-ordinateur... et donc projetés sur écran comme précédemment décrit.

Les photographies peuvent être prises directement avec des *appareils photo numériques* qui permettent de visualiser, stocker, effacer et transférer sur micro-ordinateur les clichés retenus.

Diapositives ou films ? L'apport du micro-ordinateur

Il n'est pas utile de présenter les diapositives, même si le grand public les utilise de moins en moins.

On peut les utiliser isolément ou en série (série de diapositives articulées ou « film-strip » où les images sont articulées une fois pour toutes).

Elles sont accompagnées ou non d'une bande sonore avec musique et texte (montage diapos traditionnelles).

Utiliser la diapositive isolée

Pour sa valeur *illustrative* : la luminosité et la bonne définition des images en rendent la lecture aisée et attrayante chaque fois que l'observation directe est impossible.

Comme « *cas d'amorçage* » : une diapositive présente une « situation » (deux personnes en dialogue) et permet d'amorcer un travail d'analyse (tel que l'inventaire des points clés à considérer lors d'un entretien).

Voir n° 58 ←

En *créativité* : des images floues peuvent stimuler l'imagination et permettre à chaque participant d'apporter sa propre interprétation, d'associer d'autres images.

Utiliser les diapositives en montage (de 20 à 35 diapositives)

Pour approcher *un concept* nouveau par la projection des « représentations » successives du même concept qui s'enrichit ainsi peu à peu.

Voir n° 21, 23 et 24 ←

Comme *substitut à l'« observation directe »* chaque fois qu'elle est impossible (éloignement, danger) ou difficile (mouvement rapide difficile à saisir).

Comme *cas* : le montage présente une situation complexe qui doit faire l'objet d'une analyse en commun et d'une résolution commune.

Une typologie analogue des films de cinéma

Les *films-concept* ont pour fonction, par la description de « représentations » successives, d'approcher petit à petit le « concept » à étudier.

Les *films-cas* décrivent une situation fictive ou réelle dont l'analyse pourra aider les stagiaires à clarifier leur propre situation.

Voir n° 50 à 53 ←

Techniquement

La plupart des logiciels de présentation permettent, une fois les « diapos » (pages écran) fabriquées, de les choisir, de les enchaîner, de les rythmer, de mémoriser plusieurs « diaporamas » différents conçus à partir des mêmes diapositives.

Voir n° 64 ←

Les appareils de *vidéo numérique* permettent la prise de vue et l'exploitation sur micro-ordinateur. Tous les micro-ordinateurs sont équipés en standard d'une carte de décompression vidéo. Un simple CD-Rom peut contenir aujourd'hui jusqu'à 74 minutes d'images généralement compressées, très fluides (30 images/seconde).

Comment utiliser la prise de vue vidéo ?

Le magnéscope avec caméra et écran est un instrument dont la plupart des centres de formation étaient équipés. La vidéo, avec l'accès généralisé aux micro-ordinateurs, a rapidement remplacé ces matériels.

Avantages de la vidéo

Enregistrer une situation, un événement, et *en rediffuser immédiatement* les images (et si l'on veut, le son).

Faire autant de *retours en arrière* que la compréhension de la bande l'exige.

Faire des *arrêts sur image* chaque fois qu'un stagiaire le souhaite.

Travailler sans faire le noir et donc utiliser en même temps d'autres supports visuels.

Remplacer l'animateur pendant les phases de diffusion (à condition de collationner au fur et à mesure les questions que se posent les stagiaires).

Changer les focales et donc de filmer aussi bien des gros plans (détails d'une démonstration délicate) que des plans éloignés (réactions d'une assemblée).

Deux exemples courants d'utilisation :

- *L'apprentissage d'un geste professionnel.*
- *Le repérage et l'autocritique de ses comportements dans une situation donnée.*

Application à l'apprentissage d'un geste professionnel

La bande peut comprendre :

- *la démonstration en temps réel* du geste tout entier, par un professionnel. Mais là, deux difficultés :
 - si on filme face à l'opérateur, les gestes sont inversés et demandent un surcroît d'attention de la part des spectateurs;
 - si on filme de 3/4 en arrière, les mains risquent de masquer certaines opérations.
- *la décomposition du geste, phase par phase* : cette partie sert alors de « bande pilote » et peut aider les stagiaires à refaire, au fur et à mesure, chacun des gestes de l'opérateur.

Application à l'analyse des comportements

Pour l'entraînement à la conduite des groupes, à la conduite d'un entretien (interview, entretien de vente, etc.), on a souvent recours au magnéscope : on filme

l'exercice et on demande aux acteurs de commenter leurs comportements pendant la rediffusion.

Là, une remarque importante est à faire : la bande *enregistre tout* ce qui se passe ; les participants à *un exercice n'enregistrent pas tout* : ils ne repèrent chez les autres que les comportements qui ont une signification pour eux. Ce sont ces comportements que les autres repèrent chez nous qui sont les plus importants puisque ce sont eux qui entraînent les réactions de nos interlocuteurs.

La restitution de l'image doit donc être commentée par les intéressés et seulement par eux ; l'animateur, toutefois, doit avoir le souci de mettre en valeur les aspects positifs des passages restitués, particulièrement lorsque le protagoniste est choqué par la découverte de l'image de son corps et de sa voix.

Comment choisir un auxiliaire ?

L'auxiliaire¹ choisi apporte-t-il effectivement « quelque chose de plus » qu'on sait définir :

- force d'illustration ?
- force d'incitation ?
- appel à une nouvelle forme d'attention ?
- etc.

S'il n'apporte « rien de plus », il faut s'en passer.

Ce critère apparaît évident : on voit pourtant le rétroprojecteur utilisé en guise de tableau pendant toute la durée d'un stage, par exemple, une caméra vidéo utilisée pour « faire moderne », etc.

Critère de cohérence

L'usage d'un auxiliaire est subordonné à la technique pédagogique qu'il sert.

Voir n° 31 à 62 ←

Son emploi est donc directement lié à la définition d'un objectif pédagogique précis et d'un seul.

Voir n° 4 à 7 ←

Critère de substitution

Chaque fois que vous prévoyez l'utilisation d'une aide pédagogique, posez-vous la question suivante : « Et si je devais m'en passer ? »

Que ferais-je sans cet auxiliaire ? Que pourrais-je lui substituer ?

Cette question présente un double avantage, elle permet au formateur :

- de se sentir plus en **sécurité**. Ceux qui utilisent souvent du matériel audiovisuel par exemple, savent bien qu'ils sont toujours à la merci d'un incident : panne de téléviseur, film indisponible, etc. Prévoir une alternative, c'est s'assurer que les objectifs pédagogiques annoncés seront atteints malgré tout.
- de s'interroger sur la **pertinence** de l'auxiliaire qu'il utilise : ajoute-t-il vraiment quelque chose à la situation pédagogique qu'on prévoit d'organiser ?

1. La norme Afnor X 50-750 préfère le terme de support pédagogique : « Moyen **matériel** utilisé dans le cadre d'une méthode pédagogique (transparents, cassettes audio et vidéo, plan de cours, livres, jeux, ...). Le support pédagogique est à la disposition du formateur ».

Comment choisir les contenus à diffuser ?

Avant de :

- concevoir un « enseignement » quelconque,
- construire un exposé,
- rédiger un « document de séance »,

on doit se poser quatre questions.

Quels sont les objectifs pédagogiques ?

Voir n° 4 à 7 ←

Plus vous irez loin dans la décomposition de vos objectifs en « sous-objectifs » intermédiaires, et plus il vous sera facile de choisir entre les informations que vous pourriez transmettre « si tout était à dire ».

Quels sont les sujets (les contenus) qui doivent être abordés ?

Les contenus absolument *indispensables* (les concepts majeurs) sans lesquels jamais l'objectif pédagogique ne pourrait être atteint par les stagiaires.

Voir n° 23 ←

Les contenus *secondaires* qui peuvent aider le stagiaire à enrichir les concepts nouveaux qu'il a découverts, pour atteindre plus sûrement l'objectif pédagogique.

Voir n° 24 ←

Les contenus *parasites* qui « font plaisir » au formateur mais qui gênent le stagiaire en détournant son attention ou, plus gravement, en empêchant sa compréhension : c'est le cas des contenus polémiques, des nuances et des réserves introduits trop tôt, avant que le stagiaire ait pu se faire une idée suffisamment *structurée* et *structurante* des problèmes évoqués.

Dans quel ordre faudra-t-il les présenter ?

Chaque matière a sa « logique propre » mais une progression logique n'est pas forcément une bonne progression pédagogique : ainsi, des retours en arrière fréquents, des synthèses partielles peuvent faciliter la compréhension.

Si les stagiaires étudient en même temps plusieurs « disciplines », il faut en tenir compte aussi : la maîtrise des concepts d'une discipline peut aider à l'appréhension des concepts d'une autre discipline.

Quel contrôle ?

Tous les concepts majeurs sont-ils bien là ?

Tout ce qui est là contribue-t-il *effectivement* à faciliter la progression des stagiaires vers l'objectif pédagogique choisi ?

Utiliser les aides
et auxiliaires...

Comment préparer les documents de séance ?

«Je crois qu'on me lit parce que j'écris gros.»

F. DARD

Une fois choisis les contenus de la formation, les contenus d'un document de séance, il reste à construire ce document. Comment s'y prendre et qu'y inclure ?

La démarche proposée est la même pour un document papier que pour une disquette, un CD-Rom ou tout autre support remis en début de séance.

Se mettre à la place du stagiaire

Qu'est-ce qui va *l'intéresser* à la lecture ?

Qu'est-ce qui va faciliter sa *compréhension* ?

Qu'est-ce qui va lui permettre de *contrôler* son assimilation ?

Qu'est-ce qui va lui permettre de *lire* sans se perdre dans un document touffu ?

Voir n° 25 ←

Utiliser les aides
et auxiliaires...

Rédiger une liste

Il faut y inclure :

- un plan de séance ;
- les objectifs de cette séance (de quelle « compétence » nouvelle allons-nous nous enrichir ?) ;
- s'il y a lieu, quelques mots pour expliquer la perspective professionnelle ;
- dans tous les cas, le ou les liens avec les séances antérieures, avec les séances de formation à d'autres « disciplines » qui s'emboîtent avec cette séance ;
- un inventaire des termes supposés connus pour inciter à la révision des notions oubliées ;
- une liste des termes nouveaux (notions et concepts nouveaux) qui seront définis.

Cette liste a un double rôle :

- contraindre le formateur à n'introduire qu'un nombre raisonnable de notions nouvelles ;
- après la séance, aider le stagiaire à contrôler qu'il a bien assimilé ces notions quand il passera en revue les termes qui les désignent.

Avoir recours à :

des exemples pour faciliter la « généralisation »;

Voir n° 23 ←

des *contre-exemples* pour faciliter la « discrimination »;

Voir n° 23 ←

des remarques pédagogiques pour signaler les points clés et les points délicats;

des résumés, des tableaux synthétiques, des schémas :

- pour améliorer *la lisibilité* du document;
- pour accélérer *les révisions*;
- pour fournir au lecteur une *vision globale* du contenu.

Ajouter éventuellement :

Un test d'entrée qui permette au stagiaire de mobiliser les « notions supposées connues » nécessaires à l'acquisition des concepts qui seront introduits en séance.

Un test de sortie qui permette au stagiaire de vérifier qu'il a compris les notions nouvelles : c'est de la correction de ce test de sortie que peut partir le travail en séance.

Pourquoi et comment structurer les documents ?

Qu'est-ce « structurer » ?

C'est *découper* le document en « petits paquets d'informations » qui constituent un tout cohérent.

C'est trouver des intertitres.

C'est *articuler* ces « petits paquets ».

Pourquoi « structurer » ?

Pour permettre à l'utilisateur :

- d'avoir sous les yeux un document *attrayant* (qu'y a-t-il de plus rébarbatif qu'un texte massif, sans paragraphe, sans titre?);
- de se repérer facilement et d'accélérer *ses révisions*;
- d'avoir *une appréhension globale* du sujet présenté, à la seule lecture des titres;
- de saisir *la démarche* du formateur et « *d'intégrer* » ainsi les concepts successifs; *intégrer*, c'est-à-dire relier ces concepts entre eux et relier des concepts avec l'expérience du lecteur.

Pour contraindre le formateur qui va concevoir ce document à découper son « savoir » en unités d'information autonomes, articulables, assimilables.

Comment « structurer » ?

En subdivisions *peu nombreuses* (3 à 7) : au-delà de 7, il est en effet difficile de « mémoriser ».

En subdivisions de *taille comparable* : on attache inconsciemment, et quelquefois à tort, plus d'importance à un paragraphe de grande taille qu'à un chapitre de petite taille.

Selon une *progression* qui apparaît au lecteur : du simple au complexe, du connu vers l'inconnu, du concret à l'abstrait, des principes aux applications, etc.

En subdivisions *exhaustives* : la fin d'une subdivision marque la fin d'une unité d'information.

Comment définir les notions nouvelles ?

« Définir, c'est entourer d'un mur un terrain vague d'idées. »

S. BUTLER

Tout *terme* nouveau désigne une notion nouvelle.

Un concept nouveau : cette notion nouvelle doit être définie immédiatement.

Voir n° 23 et 24 ←

Qu'est-ce que « définir » ?

Définir un concept nouveau (un objet nouveau, une situation nouvelle), c'est faire correspondre le terme nouveau qui désigne ce concept (cet objet, cette situation), avec *un ensemble équivalent de termes déjà connus* qui désignent des concepts (des objets, des situations) déjà connus.

Le terme nouveau et l'ensemble de termes déjà connus sont équivalents.

Comment « définir » ?

D'abord par généralisation : il s'agit de reconnaître tous les concepts (tous les objets, toutes les situations) que ce terme nouveau ne désigne pas.

On a avantage à *illustrer* les définitions :

- par *des exemples* (pour aider à la généralisation) ;
- et par *des contre-exemples*, pour aider à « discriminer », à voir les « contours », les limites de la définition.

Différents types de définitions employées

Les définitions *étymologiques* renseignent sur *l'origine* du terme nouveau, sur les concepts qui sont à son origine ; en revanche, elles rendent mal compte de l'évolution des significations successives de ce terme.

Les définitions *structurelles* renseignent sur les composantes de l'objet désigné : une brouette est faite d'une roue, d'un plateau et de deux brancards, mais il y a des brouettes bien différentes.

Les définitions *fonctionnelles* renseignent sur l'usage qu'on peut faire de l'objet : on transporte des charges avec une brouette, mais on peut transporter des charges avec d'autres « objets ».

Comment présenter les documents pédagogiques ?

On entend par « document pédagogique » aussi bien :

- un « document de séance » ;
- un « photocopié » ;
- un ouvrage ou un recueil d'exercices ;
- etc.

Voir n° 34 ←

Voir n° 32 ←

Le « contenu » à diffuser est choisi et structuré ; le document est bâti. Comment le présenter pour qu'il soit « lisible » ?

Voir n° 68 ←

La page de garde

Situe le document par rapport à d'autres documents de la même série (numéro).

Sa présentation est en harmonie avec les autres documents.

Elle comprend *le titre*, un texte bref de *présentation* (quoi, à qui, pourquoi?), la date et le nom de l'auteur.

La table des matières

De plus en plus, on la met *en tête* des documents ;

Elle indique les têtes de chapitre, leurs titres, leur numéro, leur page ;

La mise en pages permet de voir *la structure* des chapitres et leurs articulations ;

Quand il s'agit d'un *document de séance*, on a avantage à énoncer en plus :

- les termes supposés connus ;
- les termes nouveaux ;
- le plan de travail avant, pendant et après la lecture.

La mise en pages

Elle doit permettre *un repérage* rapide d'un nombre limité d'informations, présentées en « paquets » de taille comparable accompagnés d'un titre.

Elle doit donner lieu à *une composition*, c'est-à-dire à une organisation des surfaces entre elles : surfaces de texte, des blancs, des illustrations.

La structure de la phrase

Préférez les phrases *courtes* aux longues périodes, même bien « balancées ».

Évitez les substantifs chaque fois qu'ils peuvent être remplacés par des verbes : ils ont une plus grande force d'illustration, ils obligent à la précision.

Utilisez chaque fois que c'est possible les expressions familières à vos lecteurs (avec des guillemets) : elles ne sont pas forcément « correctes » ; elles leur permettent en tout cas de se reconnaître.

Qu'appelle-t-on «Nouvelles technologies éducatives»?

«La pédagogie cybernétique suppose que l'intérêt existe mais elle ne le crée pas.»

M. LOBROT

Des Nouvelles technologies éducatives (NTE)

Le téléenseignement du CNAM avec téléchargement de didacticiels et messagerie électronique.

L'Enseignement assisté par ordinateur (EAO) puis, plus récemment, l'utilisation du CD-I (Compact disque interactif), déjà abandonné par ses concepteurs...

Le Centre FIL de Bull (Formation individuelle en libre-service) ou, plus récemment le PLS d'IBM (Personal learning system).

L'enseignement des langues par téléphone et, depuis peu, par visioconférence *via* le réseau Numeris.

Les simulateurs pour pilotes d'avion et maintenant pour les machinistes d'Eurostar.

La multiplication, récente mais rapide, des programmes sur CD-Rom puis DVD-Rom : environ 15 % de titres à vocation «éducative» dès 1995.

La découverte par les élèves de l'ESCP-EAP de l'«interculturel» par l'utilisation du réseau Internet.

Les 100 000 inscrits à l'«Open University» britannique de Milton Keynes, les 200 000 inscrits au CNED (Centre national d'enseignement à distance)...

Intérêt des NTE

Toutes ces solutions «multimédia» se multiplient, souvent regroupées en «centres de ressources» placés à la disposition des formateurs, des stagiaires ou du public. L'intérêt des «Nouvelles technologies éducatives» (NTE) réside dans :

- leur extraordinaire *puissance informative* : un simple CD-Rom peut stocker aujourd'hui 650 mégaoctets; la variété des médias utilisés et des parcours possibles enrichit, personnalise et fiabilise le processus d'information;
- leur *interactivité* qui appelle l'implication personnelle de l'apprenant et facilite son assimilation;
- leur réserve (potentielle) de gains de *productivité* pédagogique;
- la libération, au moins partielle, des *contraintes* de temps et de lieu;
- la possibilité d'*individualiser* les rythmes et les parcours de formation, d'augmenter l'autonomie des stagiaires par l'auto-évaluation continue.

L'impact de l'outil NTE

Ces techniques, si elles mettent des outils puissants à la portée des pédagogues, ne constituent en rien, à elles seules une « nouvelle pédagogie », ni même une pédagogie tout court. Il faut prendre les NTE comme un outil parmi d'autres à la disposition des formateurs attachés aux pédagogies actives et prêts à adapter leurs pratiques professionnelles :

- à un travail de conception et d'animation au sein d'une *équipe pluridisciplinaire* (chef de projet, experts du contenu, spécialistes des différents médias, informaticiens);
- à de nouvelles contraintes de *gestion du temps et des espaces* éducatifs;
- à une rigueur accrue dans la construction des « documents » (respect du rythme scolaire, *structuration* des « contenus » : textuels, sonores, visuels, animés);
- à des *contraintes techniques* supplémentaires : ergonomie, lisibilité, temps d'accès, interactivité réelle, esthétique.

La relation triangulaire formateur-contenu-« apprenant » est assez profondément modifiée :

- *l'individualisation* de l'apprentissage est possible à condition que le formateur ait su multiplier les formes des messages pour s'adapter aux divers styles d'assimilation de chacun (les « styles cognitifs ») et qu'il ait multiplié les liens possibles entre les informations pour laisser à chacun le soin de tracer le parcours qui lui convient;
- *l'auto-évaluation* est possible à condition que le formateur ait pu apporter les outils de positionnement nécessaires;
- l'enrichissement conceptuel (par le « conflit intercognitif ») exige du formateur qu'il sache alterner les *temps collectifs* qu'il anime, même en visioconférence, avec l'usage individuel (solitaire!) des outils multimédia;

Le rôle d'exposition s'efface devant les rôles de *facilitation* et de *régulation* du formateur. Celui-ci devient une personne ressource qui gère un processus d'apprentissage.

Le multimédia... tout de suite!

Le contenu de la *fiche n° 73* pourrait décourager le formateur isolé, ou disposant de peu de moyens, de s'intéresser à l'utilisation et plus encore à la création d'outils de formation « multimédia ». Pourtant, des solutions existent, bon marché, simples à mettre en œuvre, très performantes et déjà bien éprouvées.

1987 : avant même que le mot de « multimédia » ne soit prononcé, le logiciel **Hypercard**, connu de tous les possesseurs de Macintosh, permettait de regrouper dans un même fichier (la *pile*) un ensemble d'informations réparties sur une série de fiches (les *cartes*) (jusqu'à 17 millions!) :

- contenant à la fois du texte et des images;
- permettant à l'utilisateur de naviguer à son gré dans cette masse d'informations.

Ce logiciel permettait d'afficher des images couleur, de gérer des films Quick Time, de tirer parti des possibilités sonores (musique et parole) du Macintosh et de créer des liens de type hypertexte (cliquer sur un mot renvoie à une nouvelle fiche), au moyen d'un langage de programmation simple, proche de l'anglais courant.

1989 : **Supercard** apparaît. Il était beaucoup plus cher mais, privilégiant dès l'origine le graphisme et la couleur, il était résolument orienté multimédia et pouvait tourner aussi bien sur PC que sur Macintosh.

Hyperstudio a pris la suite. Compatible avec les deux univers, ce produit Vivendi Universal permet, pour 150 euros, de mettre en œuvre rapidement, et sans connaissance particulière, un programme de formation multimédia.

Le système est le même qu'Hypercard, avec son langage propre de programmation (Hyperlogo). Il accepte les filtres Photoshop et reconnaît de nombreux fichiers (Quicktime et QTVR, GIF, TIF, PICT, JPEG, AVI, MOV, TXT).

Il est moins cher et plus simple que Katabounga ou Director. Pas étonnant qu'il soit adopté par de nombreux formateurs ou enseignants (écoles, universités, organismes de formation)!

Révolution (compatible Mac OS, OX, Linux, Windows) est capable de lire les piles Hypercard, Supercard et Hyperstudio : ce logiciel vous permet donc de développer des programmes multiplateforme.

Le problème technique – et financier – étant ainsi résolu, il ne vous restera plus qu'à **vous concentrer sur l'essentiel** : les autres fiches de cet ouvrage!

PARTIE 8

S'exprimer

Quelle attitude adopter ?

« L'attitude est le pinceau de l'esprit. Elle colore toutes les situations. »

A. LOCKHART

On a vu que le formateur dispose d'un ensemble de moyens pour amener une « population » d'adultes :

Voir n° 25 ←

- d'une « situation initiale » ;

Voir n° 18 à 25 ←

- à une « situation nouvelle », en principe, les objectifs pédagogiques.

Voir n° 4 à 10 ←

Ces moyens constituent un « système pédagogique ». Parmi ces moyens : *l'attitude* du formateur.

Qu'est-ce qu'une « attitude » ? Voilà encore une notion psychologique bien difficile à définir. Approchons-la en disant qu'il s'agit d'une : « **prédisposition quasi permanente d'un individu à réagir dans un sens donné quelles que soient les circonstances** ».

Pour un formateur, *une attitude pédagogique* fondamentale sera sa prédisposition quasi permanente, en « situation pédagogique », à privilégier :

- plutôt le contenu des connaissances qu'il diffuse ;

Voir n° 68 à 71 ←

- ou plutôt les besoins des gens auprès de qui il les diffuse.

Voir n° 20 ←

Ce clivage est fondamental, radical, et décrit deux familles d'attitudes pédagogiques.

Pour aller plus loin dans la définition, il faut faire un détour sur la « situation pédagogique » elle-même ; c'est en fait une situation d'échange, de « communication » :

**l'apport d'information n'est pas unilatéral.
On échange autre chose que des informations.**

(Des enquêtes récentes mettent en évidence une corrélation très étroite entre l'échec dans une matière scolaire et la mauvaise qualité des relations avec celui qui enseignait cette matière).

Reprenons chacun de ces points dans les fiches suivantes.

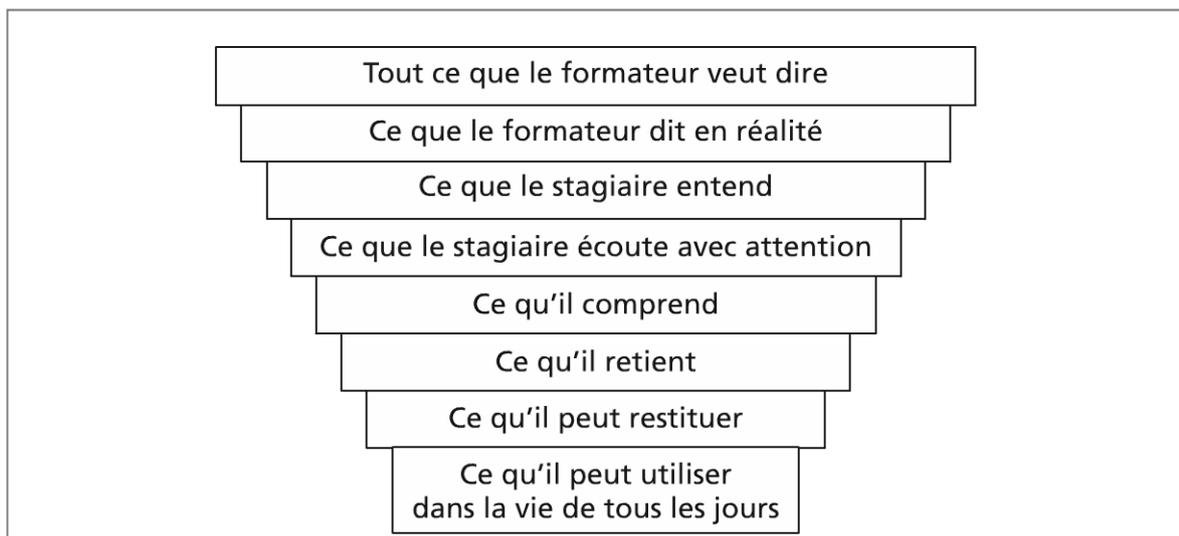
Suffit-il de bien dire ?

« On entend seulement les questions auxquelles on est capable de trouver une réponse. »

F. NIETZSCHE

Il ne suffit pas de *bien le dire* pour que le stagiaire retienne les connaissances qu'on cherche à lui transmettre; et cela d'autant moins que toute communication (pédagogique ou non) présente des pertes de charge assez considérables entre tout ce que le formateur veut dire... et le peu que l'élève s'avère capable de restituer.

On pourrait schématiser ainsi ces pertes de charge successives :



S'exprimer

Le formateur peut *diminuer* – considérablement – ces pertes de charge; il ne peut pas les supprimer totalement. Comment faire ?

Comment diminuer ces « pertes de charge » entre le formateur (émetteur) et le stagiaire (récepteur) ?

Comment diminuer les risques d'erreur de compréhension ?



Les deux fiches suivantes vous aideront à répondre à ces questions.

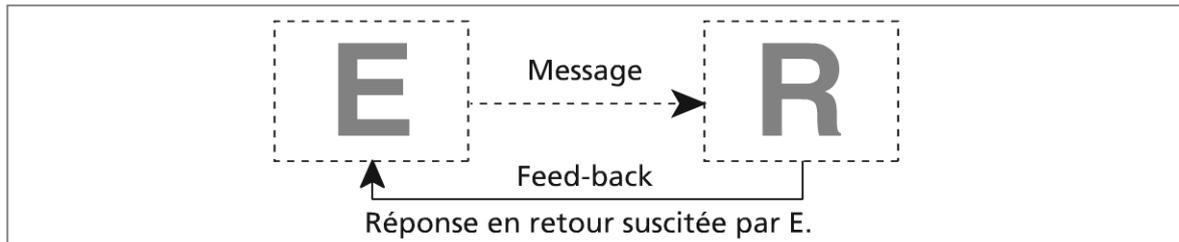
Comment vérifier qu'on a été compris ? Le feed-back

*« Je ne sais jamais exactement ce que j'ai dit avant
que j'entende la réponse à ce que j'ai dit. »*

N. WIENER

On diminuera les pertes de charge **en suscitant une réponse du stagiaire** qui permette de vérifier qu'on s'est fait comprendre. C'est ce que les psychologues, après les cybernéticiens, appellent le « feed-back » : cette réponse que le formateur (émetteur E) suscite, permet de boucler le circuit de la communication et de vérifier :

- la qualité de la réception du message ;
- la réalité de la compréhension ;
- l'état d'esprit du stagiaire (récepteur R).



Seule la réponse du stagiaire me permet de savoir... ce que je lui ai dit.

Comment susciter cette réponse en retour ?

Comment « boucler le circuit » ?

Comment vérifier que j'ai été compris ?

« Quand quelqu'un dit "je me tue à vous le dire !" Laissez-le mourir. »

J. PRÉVERT

Ne pas poser la question : « Vous m'avez compris ? » (cette question n'est utile que si le stagiaire répond « non »), mais :

- faire exprimer par un (ou plusieurs) stagiaire(s) ce qu'on a retenu du cours précédent ;
- faire exposer (ou dessiner) au tableau un point précis qui vient d'être expliqué ;

- faire expliciter et justifier complètement toutes les affirmations et tous les objectifs du groupe. Les renvoyer au groupe jusqu'à accord de tous;
- se taire chaque fois qu'un stagiaire fait mine de s'exprimer. Son expression peut nous donner une indication précieuse;
- proposer des petits cas d'application. Noter toutes les réponses et les faire discuter;
- etc.

Voilà quelques façons d'obtenir un « feed-back ». À vous de compléter!

D'une façon plus générale, toutes les techniques du troisième type facilitent ce « feed-back ».

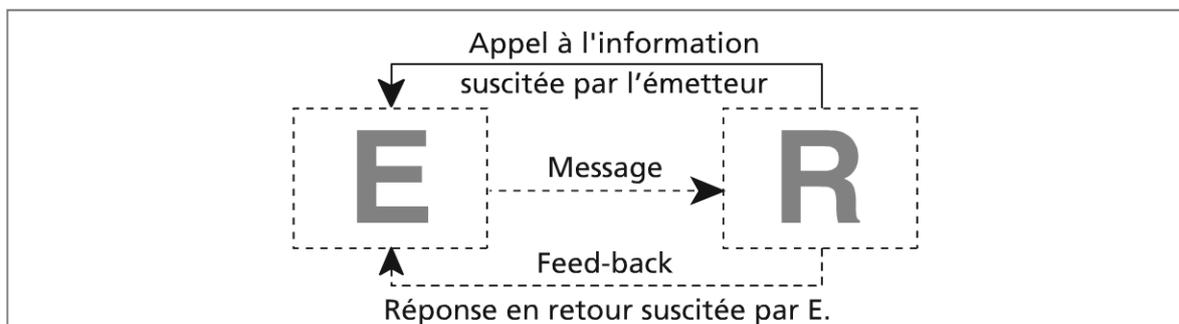
Voir n° 60 

Qu'est-ce que l'appel à l'information ? Comment le susciter ?

« La curiosité dynamise l'esprit humain. »

G. BACHELARD

Le schéma de la fiche n° 77 infère que le stagiaire est disposé à m'écouter, que le sujet l'intéresse. En réalité, ce n'est pas toujours le cas, et le premier travail du formateur consiste à susciter chez le stagiaire **un appel à l'information** (ce que les cybernéticiens appelleraient un « *feed-before* »). On remarque, en effet, qu'une information est d'autant mieux assimilable qu'elle est plus **attendue** par les destinataires.



S'exprimer

Une information n'est entendue que si elle est attendue.

Comment susciter cet « appel à l'information » ?

Comment intéresser les stagiaires, mobiliser leur attention ?

« On ne force pas une curiosité, on l'éveille. »

D. PENNAC

Au cours des présentations, comme au début de chaque travail :

Voir n° 30 ←

- amenez les participants à décrire leur expérience (dans le domaine étudié et en matière de formation),
- ils évoqueront forcément les difficultés qu'ils rencontrent alors,
- et vous pourrez leur faire déduire leurs « attentes », leurs exigences par rapport au stage : mettez les stagiaires en position de demandeurs.



Présentez clairement vos propres **objectifs**; délimitez très vite les «*attentes*» qui pourront être satisfaites... des autres.

Voir n° 4 à 10 ←

Utilisez des techniques **d'autonomisation** : la pratique des travaux en petits groupes, sans animateur, permet aux stagiaires de résoudre *leurs* problèmes avec *leurs* méthodes et de discuter, sans gêne, de la conduite du stage.

Proposez l'étude d'un cas (écrit ou filmé), présentant une situation comparable à la leur, qu'ils puissent étudier et prendre ainsi la mesure des éléments qui leur manquent pour résoudre ce cas de façon satisfaisante à leurs yeux.

Voir n° 50 et 51 ←

D'une façon plus générale, toutes les techniques du premier type facilitent cet appel à l'information.

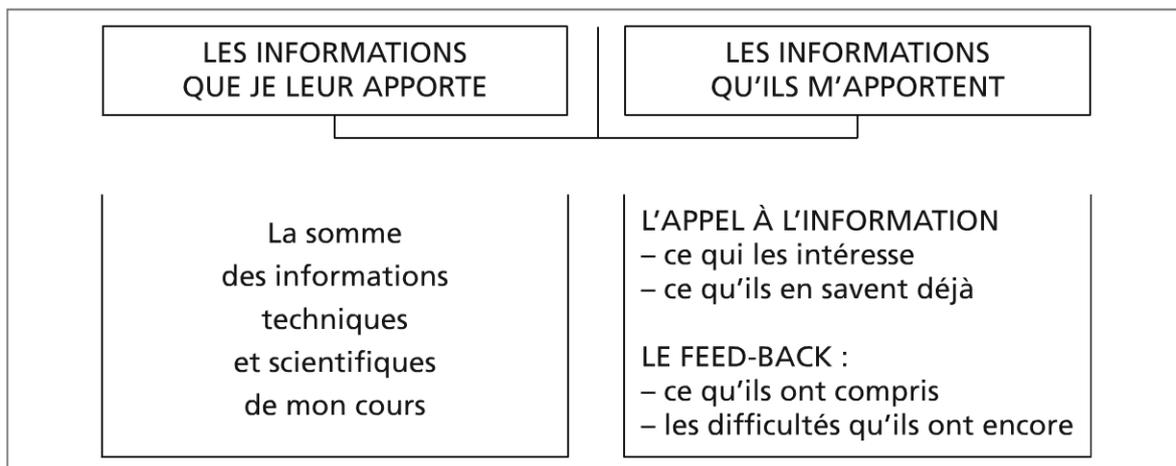
Voir n° 58 ←

Qu'est-ce que communiquer ?

« La langue ment à la parole et la parole à la pensée. »

A. MICKIEWICZ

Instruire, former, ce n'est pas simplement donner des informations. C'est communiquer avec les stagiaires, c'est-à-dire **échanger des informations** avec eux.



S'exprimer

Communiquer, c'est donc échanger des informations, mais c'est aussi **échanger des attitudes**.

Les stagiaires « sentent » d'emblée si le formateur :

- est plus préoccupé par la « matière » qu'il diffuse que par ceux à qui il s'adresse ;
- les accepte tels qu'ils sont, avec leur « droit à l'erreur » ou s'il porte un jugement de valeur à leur encontre ;
- les croit capables de réussir avec son aide ou s'il doute de leur capacité à tirer parti des connaissances qu'il diffuse.

Les stagiaires perçoivent l'« attitude » du formateur à leur égard.

Directif ou non-directif ?

« La pédagogie peut tout puisqu'elle fait danser les ours. »

G. W. LEIBNIZ

On entend souvent parler de pédagogie directive, d'attitude non directive... et l'on se demande quel est *le bon modèle* de formation. En fait, il ne s'agit pas d'adopter des comportements de façade mais de reconnaître en nous nos attitudes fondamentales (c'est-à-dire ce que nous communiquons habituellement de nous-mêmes). Il n'y a donc pas une méthode directive et une méthode non directive : il n'y a que des formateurs à l'attitude plus ou moins directive.

Qu'est-ce qui caractérise un formateur à l'attitude plutôt non directive ?

Il est un facilitateur

Il ne se considère pas comme la source exclusive des informations à posséder pour *savoir*. Il facilite l'accès des stagiaires à toutes les sources d'information qui vont leur permettre d'apprendre par eux-mêmes.

Voir n° 29 ←

Il a confiance

dans la capacité de chaque stagiaire et du groupe à réussir. Il **manifeste** cette confiance et entretient **un climat de confiance** mutuelle.

Il manifeste une attention chaleureuse

au groupe et aux stagiaires, tels qu'ils sont. Pour lui, les colères, les désirs, les protestations, les réticences des stagiaires ne sont pas *hors sujet* : ils constituent même l'énergie du groupe, ce qui l'entraîne ou ce qui freine sa progression.

Il s'accepte lui-même

tel qu'il est, c'est-à-dire en particulier, capable d'erreurs et d'hésitations.

Il se garde de tout jugement de valeur sur les participants

S'il n'y avait qu'un seul principe à retenir, ce serait celui-là. Le formateur n'est pas un juge qui acquitte ou qui condamne, mais un facilitateur d'apprentissage : les réussites des stagiaires, comme leurs erreurs, constituent des moyens de progression.

PARTIE 9

Programmer, présenter et mettre en œuvre la formation

Comment construire un programme ? L'ingénierie pédagogique

Voici quelques questions à se poser pour construire un programme de formation.

Quelle sera la «situation nouvelle» des stagiaires ?

Voir n° 8 à 10 ←

Quels sont les effets attendus de cette formation ?

- sur l'entreprise ?
- sur les participants ?

Qui définit ces effets ?

Quels sont les «objectifs pédagogiques» qui en découlent ?

Voir n° 3 à 7 ←

Sont-ils clairs, explicites, transmissibles et observables ?

Ont-ils fait l'objet d'une « négociation » entre les diverses parties prenantes ?

Sont-ils pertinents, cohérents, réalistes ?

Quels sont les critères et conditions de «l'évaluation» ?

Voir n° 11 à 13 ←

Qui contrôlera les résultats ?

Selon quel dispositif ?

Avec quels critères ?

Qui sont les participants ?

Quelles sont leurs caractéristiques professionnelles ?

Voir n° 18 et 19 ←

Quelles sont leurs « motivations », leurs « représentations » ?

Voir n° 20 et 21 ←

De quelles informations sur le stage disposent-ils ?

Voir n° 85 ←

Quels sont les «contenus» de la formation ?

Voir n° 68 ←

Quelles sont les différentes « disciplines » abordées ?

Selon quelle « progression » les aborder ? Avec quelles « ressources » ?

Qui les aborde (les stagiaires, les animateurs, des conférenciers, ...) ?

Quel est le coût de la formation ?

En temps.

En budget.

Ces 6 premiers éléments sont-ils cohérents entre eux ?

Si non, quelles modifications faut-il apporter ?

Quel sera le déroulement de la formation ?

Quelles « phases » principales de formation ?

Quelle durée ?

Quelles techniques pédagogiques seront mises en œuvre ? (et articulées selon le « rythme ternaire »)

Voir n° 30 à 55 ←

Voir n° 56 à 60 ←

Quels auxiliaires seront nécessaires ?

Voir n° 61 à 74 ←

Quelle sera la préparation matérielle ?

Comment choisir le lieu du stage ?

Voir n° 83 ←

Comment informer les participants ?

Voir n° 82 et 85 ←

Comment disposer la salle ?

Voir n° 84 ←

N.B. : la norme Afnor X 50-750 définit le programme comme « un descriptif détaillé des contenus de formation planifiés chronologiquement pour respecter une progression pédagogique ».

La circulaire n° 37 (14 mars 1986) du ministère du Travail définit le programme de formation comme « se présentant sous forme d'un document écrit, faisant mention des différentes phases prévues, pratiques ou théoriques et des modalités de leur déroulement pour atteindre le but recherché ».

Comment présenter le programme ?

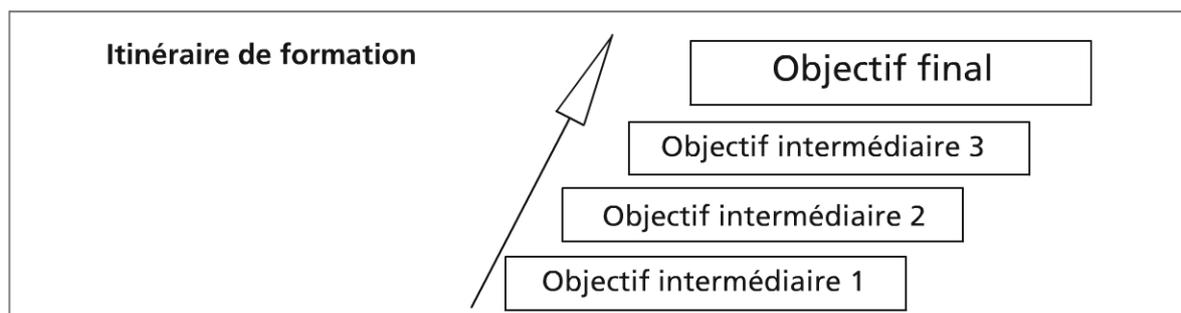
Les produits diffusés font l'objet d'une construction préalable que nous appelons la mise en programme ou « programmation » ; celle-ci se construit à 4 niveaux.

Premier niveau

Pour remplir sa mission, l'organisme de formation (le formateur indépendant comme la grosse institution éducative!) doit former une population donnée (ou plusieurs), en référence à une situation-modèle (le plus souvent une situation professionnelle précise).

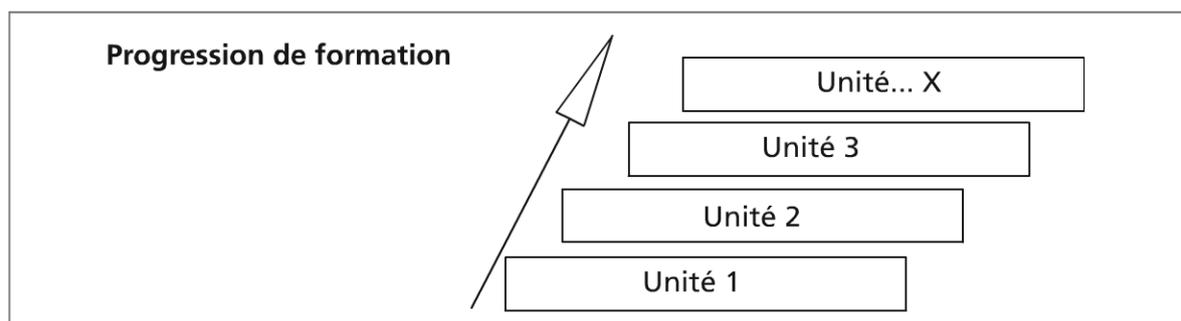
Former, c'est conduire cette population jusqu'à la réalisation de l'objectif final de formation.

On appelle itinéraire de formation la succession des objectifs intermédiaires, hiérarchisés, que doivent atteindre les stagiaires pour accéder à l'objectif final.



Deuxième niveau

Il s'agit ensuite d'organiser les activités éducatives que les stagiaires devront mener à bien pour atteindre les objectifs successifs de l'itinéraire de formation. La succession de ces activités s'appelle la progression de formation.



Les stagiaires ont à se livrer à un certain nombre d'activités éducatives qu'on peut regrouper en « unités » de formation caractérisées par :

- un titre;
- un objectif (celui de la phase correspondante de l'itinéraire de formation);
- les activités des stagiaires (visite, travaux dirigés, stage, simulation, etc.), que ces activités contribuent à la poursuite d'un ou plusieurs objectifs et fassent appel à une ou plusieurs disciplines différentes;
- les temps requis;
- les conditions de réussite.

Lorsqu'il existe un « référentiel » officiel, comme c'est le cas pour les programmes de formations qualifiantes, il est évident que la cohérence entre ces progressions et le référentiel doit être vérifiée.

Voir n° 9 ←

Troisième niveau

À chaque unité de formation correspond un « programme » qui comprend :

- les **contenus** à diffuser articulés autour des concepts majeurs (ainsi que des contenus secondaires destinés à enrichir les concepts nouveaux);
- les **prérequis** : notions supposées connues et savoir-faire supposés acquis. La vérification se faisant au moyen de tests d'entrée;
- les **activités éducatives** que les stagiaires vont mener, structurées selon le rythme ternaire;
- les **médias** utilisés (documents et matériels pédagogiques);
- l'**organisation** pédagogique : nombre d'élèves, encadrement des groupes, découpage dans le temps;
- les situations-**épreuves** qui permettent d'évaluer la progression de chacun.

Quatrième niveau

Quand les « programmes » sont définis, il reste alors à l'enseignant, au formateur, à organiser son temps selon ce que nous appelons des **scénarios de séance**.

La préparation des scénarios de séance est l'activité de programmation la plus familière aux formateurs et aux enseignants. Pourtant, ces scénarios sont assez peu souvent formalisés, décrits en détail; cette formalisation présente pourtant un triple intérêt :

- sécurité pour le formateur qui peut s'y reporter à tout moment et donc consacrer plus d'attention à la situation éducative, aux stagiaires eux-mêmes;
- sécurité pour le centre de formation qui peut ainsi mieux superviser le formateur;

- constitution d'un **fonds documentaire** qui demeure la propriété du centre de formation. Trop de coopérants techniques, par exemple, ont quitté leur mission en emportant leurs documents de travail.

Chaque scénario comprend lui aussi, décrits brièvement :

- l'**objectif** de la séance ;
- les **activités** éducatives successives ;
- les **instruments** nécessaires ;
- les épreuves **tests** d'évaluation des prérequis et des acquis de la séance ;
- un découpage approximatif dans le **temps**.

Les vertus de la programmation ainsi conçue

Quand cette fonction est véritablement « animée » (par un directeur des études, des coordinateurs d'enseignement), elle peut constituer pour le centre de formation un instrument précieux :

- d'**innovation pédagogique** : chaque formateur, libéré du souci de concevoir un scénario, une progression, des programmes, peut aménager celui de ses prédécesseurs, capitaliser sur leur travail ;

Voir n° 95 ←

- de **perfectionnement** des formateurs par la rigueur, la justification pédagogique que chaque formateur doit apporter à l'appui de ses choix :
 - pourquoi ce média ?
 - pourquoi si peu de temps ?
 - pourquoi dans cet ordre ?
 - etc.

Voir n° 96 ←

- de **régulation** de la vie collective : chaque formateur est ainsi amené à prendre en charge une part de la responsabilité du centre de formation, à s'impliquer plus profondément dans la vie de l'établissement qui est le sien.

En résumé, programmer une formation, c'est :

- dessiner l'itinéraire de formation, objectif par objectif, jusqu'à l'objectif final ;
- décrire la progression et le détail des unités qui la composent ;
- déterminer le « programme » au sens strict pour chaque unité ;
- organiser les scénarios de séance.

Comment choisir un lieu de formation ?

Il y a encore trop peu de lieux conçus spécialement pour l'animation de stages de formation continue; l'organisateur de sessions doit le plus souvent faire appel aux capacités d'hébergement des hôtels, des foyers d'étudiants ou de jeunes travailleurs, d'écoles, de centres de promotion sociale, etc.

Avant d'arrêter son choix définitif, il devra examiner un certain nombre de critères.

La localisation

Quand les stagiaires viennent de plusieurs régions différentes, on a avantage à choisir un lieu central. Cela peut éviter les fatigues dues aux voyages de nuit qui précèdent la première journée.

Les transports

La proximité d'une gare ou l'existence de transports commodes facilite l'accès des stagiaires et des conférenciers.

L'environnement

Le calme est nécessaire au travail, ainsi que l'isolement : isolement relatif du groupe par rapport aux « voyageurs » de passage; isolement individuel.

Les salles

Elles ne doivent servir qu'aux travaux de formation (et donc ne pas servir, deux fois par jour, de salles à manger!) :

- prévoir une grande salle et des locaux pour les travaux en *petits groupes*;
- vérifier qu'on peut faire *le noir* dans la grande salle (pour les projections);
- s'assurer qu'on peut y *afficher* facilement cartes, graphiques ou grandes feuilles de papier (sur le mur ou sur des supports adéquats);
- autant que possible, disposer de *petites tables* que l'on puisse facilement déplacer pour que la physionomie de la salle soit à tout moment adaptée à la nature des travaux en cours;
- veiller à la possibilité *d'aérer* ces locaux en permanence (on ne fume plus!).

L'équipement «lourd»

Certains hôtels (ou autres lieux ouverts aux stages) proposent un minimum de matériel (tableaux le plus souvent, écran de cinéma, rétroprojecteur ou même vidéo projecteur); vérifier les prises de courant, les connexions internet. Vérifier l'état de marche du matériel mis à disposition!

Les chambres

Les chambres individuelles ne constituent pas un luxe, mais la garantie pour chacun de pouvoir réfléchir et se reposer dans les meilleures conditions. Prévoyez à l'avance leur *affectation* avec le responsable de l'établissement.

Les possibilités de détente

Elles sont souvent négligées par les organisateurs de formations : on ne peut pourtant pas enfermer des adultes dans une salle de travail plusieurs heures par jour sans prévoir des moyens de détente, surtout si les stagiaires sont peu habitués aux travaux intellectuels et à la station assise.

La nourriture

Elle est souvent un problème difficile à régler dans les hôtels; les repas «gastronomiques», à midi surtout, sont à déconseiller formellement si l'on veut consacrer l'après-midi à des activités autres que digestives... Il est préférable que les repas de midi soient pris rapidement, en commun, et sans trop d'attente entre les plats.

Le téléphone

Il est un sujet de préoccupation pour beaucoup de stagiaires : pourront-ils téléphoner? Pourra-t-on les appeler s'ils éteignent leurs portables? Il peut être intéressant de prévoir un dispositif *de réception de messages* téléphoniques : on ne dérange personne pendant les séances de travail, mais on a les moyens de rappeler pendant les pauses.

Comment disposer la salle ?

Cette fiche pourrait sembler – *a priori* – anachronique, à l'heure du e-learning et du « tout distanciel ». Pourtant, si l'on a bien étudié cet ouvrage, on sait que bon nombre d'objectifs pédagogiques sont impossibles à envisager faute d'activités minimales en « présentiel ».

Les progrès ne doivent pas nous faire négliger les « fondamentaux » !

On dispose rarement de la salle et des tables que l'on souhaite. Pourtant, et dans tous les cas, il y a une relation entre :

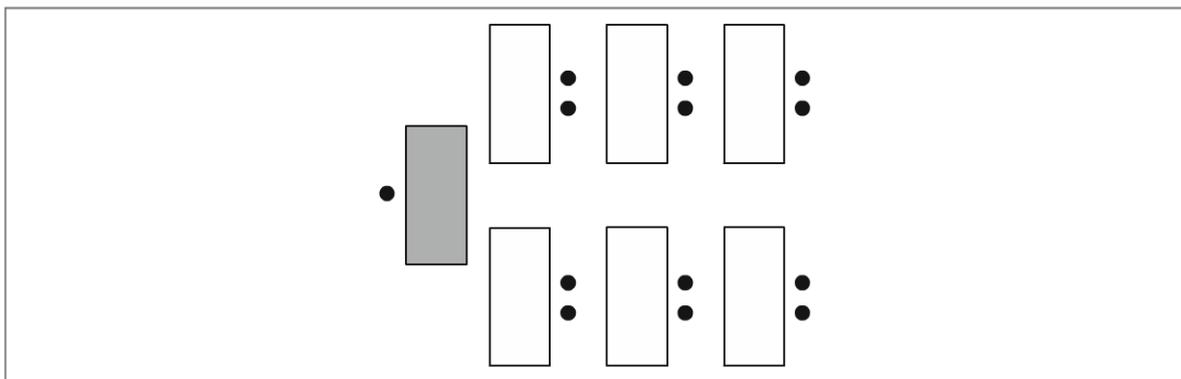
- la disposition physique de la salle ;
- la nature *des relations* qui vont s'instaurer dans le groupe.

Dans tous les cas, il est recommandé d'adopter une disposition qui permet :

- à chacun de voir chacun des autres (si l'on veut faciliter les échanges) ;
- à tous de voir l'animateur et les aides visuelles ;
- de régler la dimension du groupe sur le nombre des stagiaires (on a toujours tendance à préférer occuper l'espace minimum nécessaire) ;
- de varier les dispositions suivant la nature des activités pédagogiques (des petites tables, faciles à déplacer, sont précieuses).

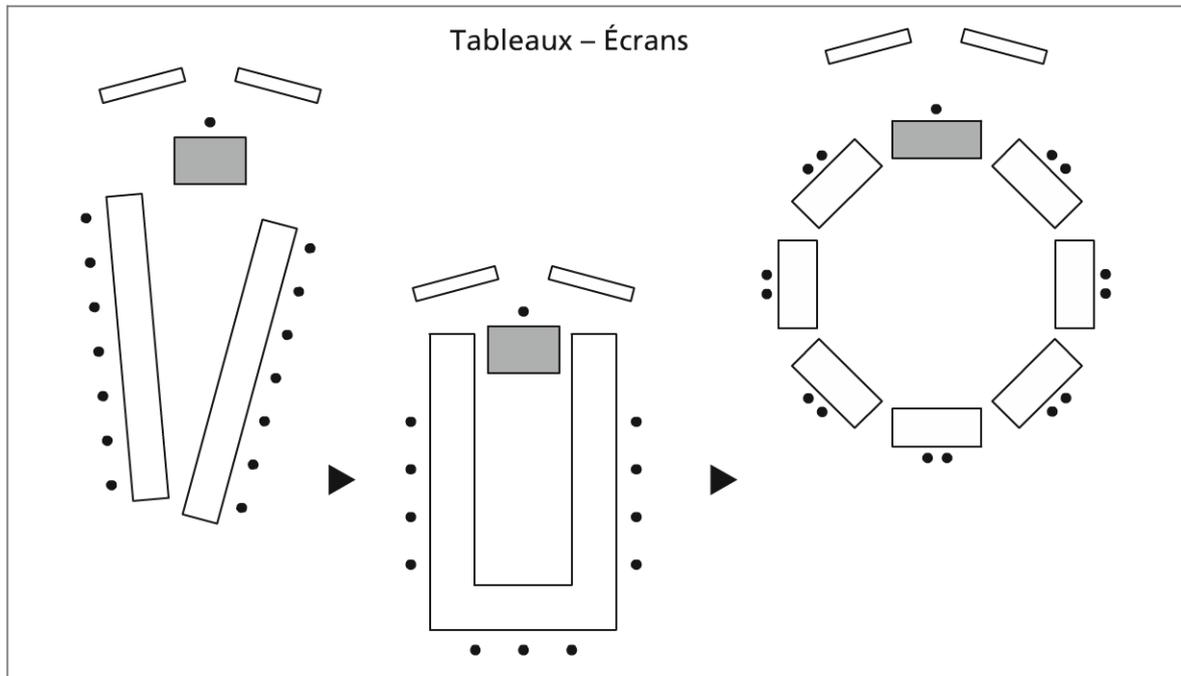
Disposition type conférence

Si l'on privilégie l'information, qu'apporte le formateur, la disposition scolaire classique est suffisante ; c'est la disposition type *conférence*.



Dispositions qui se rapprochent du cercle

Si l'on privilégie la participation active des stagiaires, on a intérêt à trouver une disposition qui se rapproche du cercle ; selon les tables mises à notre disponibilité.



Cette dernière disposition est recommandée en *perfectionnement* car elle permet de créer un climat de travail et de relation *égalitaire*. *Nous sommes entre professionnels*.

Pendant les premières heures de stage, les participants ont de la peine à retenir les noms des uns et des autres; il est utile de disposer devant chacun un carton sur lequel est *écrit* son nom, qui soit visible de tous.

Comment informer les futurs stagiaires ?

Dès que les futurs participants à une formation sont connus, il est indispensable (qu'ils aient ou non participé à la préparation pédagogique) de les informer par écrit.

Informations pédagogiques

Le thème du stage.

Les raisons, qui ont présidé à son organisation.

Ses objectifs.

Les perspectives d'après stage (« sanction », applications, ...).

Éventuellement, s'il y a eu enquête préalable, les résultats de cette enquête.

Le programme, dans ses grandes lignes.

Voir n° 82 ←

Éventuellement, un questionnaire à renvoyer.

Informations pratiques

L'adresse exacte (postale et e-mail), le numéro de téléphone du lieu de formation.

Les accès possibles au lieu de formation.

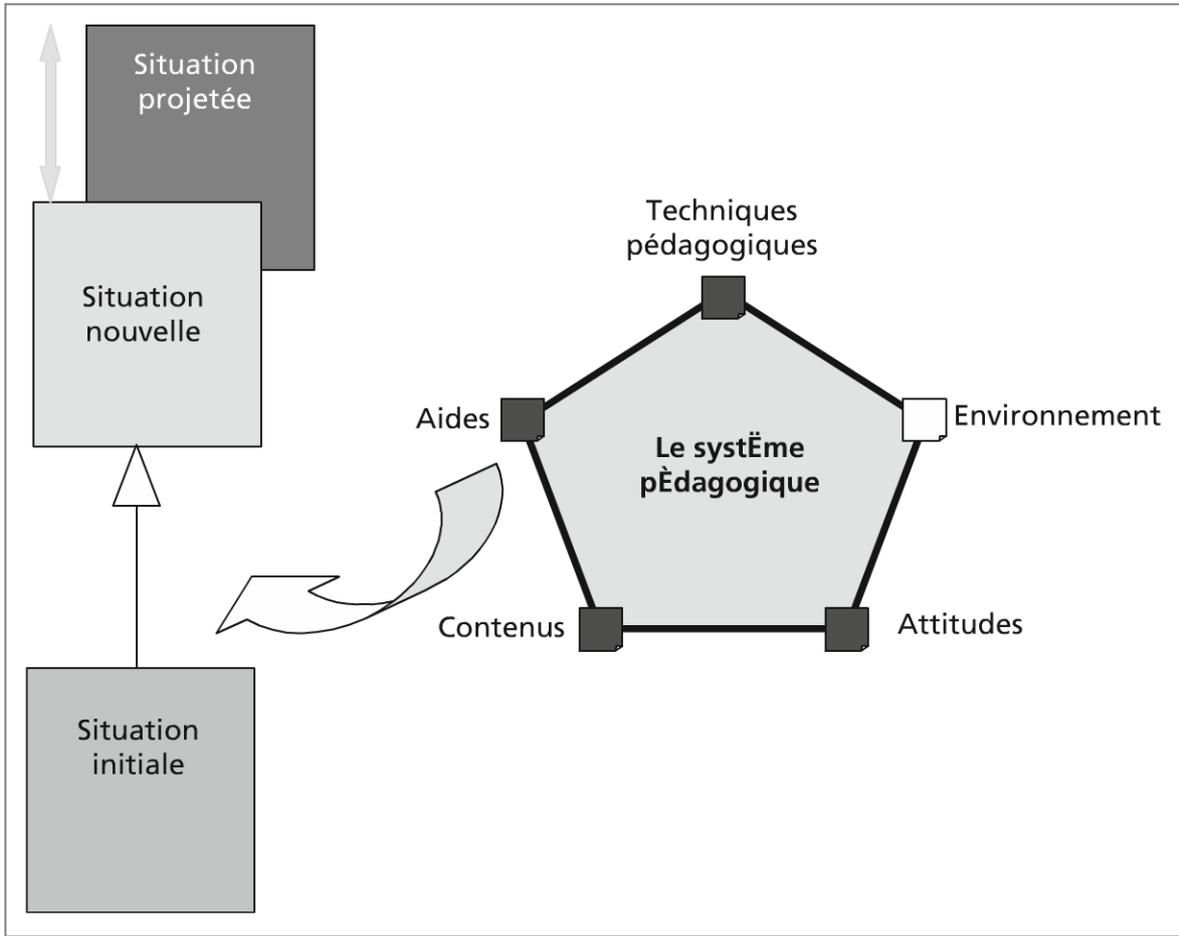
L'heure et le point de rencontre, le nom des animateurs.

La liste des autres participants.

Le matériel à emporter (documents, équipements, etc.).

L'heure de fin de stage (pour organiser les retours... et ne pas empiéter sur l'évaluation finale).

Le nom et les « coordonnées » d'une personne à qui s'adresser pour tout problème matériel ou pratique.



Programmer,
présenter...

PARTIE 10

Comprendre l'environnement de la formation

Les stages : et après ?

« La solution, c'est la formation. Mais quelle est la solution ? »

W. ALLEN

Tout au long des fiches qui précèdent, nous avons parlé de « stage » ou de « session » ; nous avons désigné sous le terme de « stagiaires » tous les bénéficiaires d'une action éducative quelconque que vous aviez à animer, à construire ou à évaluer.

Cela pourrait laisser croire qu'à nos yeux la formation se limite aux stages et les fonctions du formateur à la pédagogie. Certes, le formateur sert de « médiateur » entre des informations à diffuser, des contenus à transmettre, et leurs utilisateurs ; mais il sert aussi de médiateur entre les « stagiaires » et leur « environnement ».

L'influence de l'environnement

Nous avons vu que c'est l'expérience de tous les jours qui est formatrice ; le stage, ou plus largement toute « activité éducative » (c'est-à-dire toute activité organisée par le formateur avec un objectif pédagogique) n'est, au mieux, qu'un temps fort de cette formation.

Voir n° 57 ←

Mais ces activités, réglées par le formateur, ne sont rien à côté de l'ensemble des situations, plus ou moins éducatives, vécues par les stagiaires :

- ils vivent dans une entreprise plus ou moins centralisée ;
- les relations y sont plus ou moins égalitaires ;
- les fonctions présentent, ou non, un intérêt personnel pour celui qui les remplit ;
- etc.

La formation reçue en stage n'a de sens que si l'environnement du stagiaire remplit lui-même son rôle éducatif : si l'entreprise, en particulier, permet de valoriser les acquisitions faites en stage.

Formation et organisation

Le formateur ne peut donc pas se contenter de poser les problèmes en termes exclusivement pédagogiques ; voici deux autres raisons :

- la *demande* de formation, qui est peu souvent faite par les intéressés a rarement pour seule cause l'existence du besoin de formation correspondant : elle peut révéler des besoins de tout autre nature; le plus souvent, des besoins de « réorganisation ».

Exemple : La « demande » de formation fonctionnelle de l'encadrement peut être révélatrice d'une mauvaise définition des fonctions.

- la formation, du seul fait qu'elle ait lieu, et quel qu'en soit le contenu, *introduit toujours quelque chose* de nouveau dans l'entreprise, ne serait-ce que :
 - un nouvel esprit critique, une autre référence;
 - l'expérience d'un autre type de relations;
 - la perception de nouveaux besoins;
 - etc.

Il est important de souligner les conséquences graves (en particulier les « frustrations » éprouvées par les stagiaires) d'une action de formation qui laisse entrevoir des changements ou des promotions que l'entreprise n'aurait ni prévus, ni voulus. C'est pourquoi,

la formation c'est aussi l'expression de choix politiques que fait (explicitement ou non) l'entreprise en matière de « personnel » et de gestion prévisionnelle.

Quel type de formateur êtes-vous ?

La formation peut donc difficilement s'imaginer hors du contexte institutionnel du stagiaire. Il n'est pas non plus pertinent de l'imaginer hors du cadre de l'« organisation » au sein de laquelle évolue le formateur¹, sans connaître la position de celui-ci dans la « chaîne » de diffusion, sans comprendre son rôle : du vendeur de stage sur catalogue ou du consultant généraliste en charge d'un projet d'ingénierie éducative pour un pays, on n'attendra bien entendu pas la même chose...

Arrêtons-nous un moment sur quelques-uns de ces « rôles », les plus fréquemment rencontrés. Comment vous situez-vous ? Quelles compétences mettez-vous en œuvre ? Quelle est votre influence sur la qualité de la pédagogie ? Connaissez-vous les normes-outils qui sont mentionnées ? Quelle est la forme de votre « intervention » ?

Présentez-vous l'offre de formation de votre organisme à des prospects, des clients, des prescripteurs ou à des financeurs ?

Connaissez-vous la norme-outil (NF X 50-760) ?

Prescrivez-vous des « formations standards » pour une personne, un groupe ?

- le faites-vous sur la simple base de la demande exprimée par l'intéressé ou son responsable ?
- le faites-vous, pouvez-vous le faire, après analyse de la situation professionnelle des futurs stagiaires et des différents enjeux ?
- le faites-vous après avoir procédé officiellement à une « revue des compétences », au sens de la norme-outil (NF X 50-755) ?

Devez-vous habituellement rechercher et sélectionner un prestataire de service ?

- pour cela, avez-vous à rédiger à l'intention d'un prestataire le cahier des charges d'une formation pour un groupe donné, au sens de la norme-outil (NF X 50-756) ?
- vous arrive-t-il de rédiger, à l'intention d'un prestataire le cahier des charges d'une formation faisant appel à d'autres prestataires ?
- avez-vous à rédiger le cahier des clauses techniques d'un appel d'offres ?
- voire à organiser cet appel d'offres ?

Rédigez-vous, à l'intention d'un client ou de prospects des propositions de formation ?

- le faites-vous pour une population homogène et dans un domaine précis ?
- ou pour plusieurs populations et/ou nécessitant l'intervention de plusieurs prestataires ?

1. Sachant que cette « organisation » peut être réduite au seul formateur indépendant ; l'examen de cette « organisation » minimale n'en est ni plus facile ni moins nécessaire.

Votre rôle est-il d'animer, suivre et évaluer une formation mobilisant deux ou plusieurs prestataires, au sens de la norme-outil (NF X 50-761)?

- s'agit-il de formations diplômantes à fortes exigences académiques (à des jeunes comme à des adultes)?
- ou de formations destinées à des adultes en situation professionnelle dans un contexte économique ou social précis?

Établissez-vous le plan de formation d'une unité ou d'une petite entreprise?

Devez-vous programmer, animer, évaluer une opération de « formation-action » (au sein d'une unité ou d'une PME)?

Vous arrive-t-il de réaliser un audit de la fonction formation au sein d'une unité, d'une PME, d'un groupe, d'une administration ou pour un pays étranger?

Avez-vous à :

- proposer et conduire des interventions globales au sein d'une unité, d'une PME, d'un groupe, d'une administration ou pour un pays étranger?
- estimer les « besoins en compétences »?
- définir les « besoins en formation »?
- établir un « plan masse de formation »,
- animer le pilotage d'ensemble?

Dans un ouvrage relatif à la pédagogie, il n'est pas question de présenter les outils de mise en œuvre de toutes les compétences qui viennent d'être énumérées. Surtout si l'on se rappelle la proportion très importante de **formateurs indépendants** : à ceux-là ce chapitre 10 permettra moins :

- de se situer dans une « organisation »,
- que de repenser l'allocation de la ressource-temps aux diverses activités de l'entrepreneur qu'il est ! De repenser son « organisation ».

Les statuts et les rôles de « formateur » sont devenus si nombreux et si variés qu'il est nécessaire de savoir « où l'on est » pour mieux repérer ses obligations et ses libertés d'action dans la mise en œuvre de la pédagogie elle-même. Si par exemple, votre client considère toute intervention après les stages comme relevant de « l'après-vente », il vous sera plus difficile de faire de l'évaluation de votre formation une activité éducative à part entière... La mise en œuvre efficiente – par exemple – du « rythme ternaire » sera rendue bien plus délicate.

Voir n° 58 à 60 ←

Formations continues : attention à la confusion des paradigmes¹!

En France le terme de « formation continue » s'applique à deux univers de formation radicalement différents :

- la préparation de jeunes ou d'adultes à des diplômes ou à des qualifications nouvelles dont le financement relève de la législation relative à la formation continue (paradigme 1);
- la préparation de groupes ou d'individus adultes à faire face à des situations nouvelles qu'ils subissent ou qu'ils construisent, qu'ils anticipent, à des fins de développement personnel, social ou économique (paradigme 2).

Ces deux univers sont si radicalement différents que l'on peut y voir deux « paradigmes » distincts. Cette remarque n'a aucune visée polémique; elle veut seulement attirer l'attention du lecteur sur les différences fondamentales de situations professionnelles pour le formateur qui ne doit pas se tromper de pédagogie s'il veut vivre pleinement son « métier ».

FORMATION CONTINUE : LES DEUX PARADIGMES

PARADIGME UN	PARADIGME DEUX
<p><i>Offrir à des adultes, avec ou sans VAE, la préparation aux mêmes diplômes que les jeunes élèves ou étudiants.</i> Caractère durable et général du diplôme « acquis ». Champ contrôlé par les Pouvoirs Publics.</p>	<p><i>Offrir à nos ressortissants des solutions pour développer les compétences de leur personnel en fonction des enjeux, défis ou politiques de leur entreprise.</i> Caractère contingent et particulier à chaque entreprise des problèmes à résoudre par l'entreprise. Champ contrôlé par les entreprises et les professions.</p>

.../...

1. Edgar Morin, *La méthode* : « principe organisateur suprême (...) un paradigme est constitué par une relation spécifique et impérative entre les catégories ou notions maîtresses au sein d'une sphère de pensée ».

PARADIGME UN	PARADIGME DEUX
Logique académique (1) : valorisation de titres exclusifs et des niveaux, « équivalences ».	Logique entrepreneuriale : alternative non exclusive au recrutement, au redéploiement, à la réorganisation, à la sous-traitance.
Le titre sert de « cran d'arrêt » à l'« ascenseur social » Rencontre entre une quête sociale et un impératif macro-économique.	La formation précède et accompagne les mouvements incessants de l'investissement. Nécessité micro- économique .
Approche individuelle , même si l'individu est envoyé par l'entreprise, même si le bénéficiaire n'a rien à financer.	Approche entrepreneuriale , même si l'entreprise ne peut investir que sur une seule personne.
Logique académique (2) : valorisation des connaissances , des corpus conceptuels. Être formé, c'est savoir ou savoir faire en formation.	Approche compétences : être formé, c'est savoir faire sur les lieux du travail – ET vouloir faire – ET disposer des moyens de mise en œuvre.
L'école évalue la mémorisation et la capacité à mobiliser les concepts . L'expression (orale et surtout écrite) y est sur-valorisée. L'enseignant possède le savoir et le monopole de sa diffusion.	L'entreprise évalue l'activité, la performance et la singularité. L'action y est sur-valorisée. Le formateur organise des situations éducatives et n'a pas nécessairement de « savoirs » à diffuser (le meilleur expert est le plus souvent dans l'entreprise...).
Approche en termes d'acquisition et d'enrichissement des connaissances, le plus souvent monodisciplinaires , maniement de corpus conceptuels.	Approche en termes de maîtrise de situations problèmes types, par nature « transversales » et pluridisciplinaires.
Méta-culture, méta-langage dominants : ceux des sciences de l' éducation .	Méta-culture, méta-langage dominants : ceux du management , de la gestion, de l'organisation.
Effort individuel pour le plaisir, le diplôme ou l'espérance de promotion sociale ou professionnelle. Vocation à l' universel .	Investissement de l'entreprise. Vocation à l' efficience , souvent à court terme.

.../...

PARADIGME UN	PARADIGME DEUX
Matières, contenus , disciplines, « fondamentaux ». Evaluation des aptitudes en situation pédagogique (contrôle continu ou examen).	Maitrise et transfert de savoir-faire . Evaluation des compétences en situation de travail (à noter que les compétences peuvent être collectives).
Le statut des enseignants est garant d'un positionnement social. Les enseignants ont rarement travaillé en entreprise et font le plus souvent carrière dans l'enseignement.	La fonction de formateur est une responsabilité partagée et banalisée du management. Les responsabilités de formation sont un « passage » dans une carrière de manager et le rôle « formateur » du manager est une réalité.

Comment repérer ses obligations et ses libertés d'action ?

« Si vous voulez vraiment comprendre quelque chose, essayez de le changer. »

K. LEWIN

Ce qui caractérise une « organisation de formation »¹, c'est une mission éducative précise (les finalités, les buts, les orientations de l'acte éducatif) et spécifique.

Exemples : une école maternelle, un lycée, un institut de technologie, une faculté, un collège moyen d'agriculture, une organisation de formation professionnelle, un CFA, un formateur indépendant, pour nous, sont des « organisations de formation ».

Ils ont une « mission éducative » spécifique à remplir, par exemple :

- fournir à un pays tous les techniciens nécessaires au fonctionnement et au développement du système national de transports routiers, de diffusion télévisée, etc.
- assurer pour les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest la formation scientifique et pédagogique des ingénieurs et techniciens appelés à des tâches de développement rural et de vulgarisation agricole ;
- assurer la conservation, la diffusion et la promotion des valeurs culturelles d'un pays, d'une région ou d'une ethnie ;
- préparer des jeunes en formation première et en alternance aux différents métiers des entreprises françaises du bâtiment ;
- fournir aux entreprises françaises de transport routier tous les professionnels de conduite, d'entretien et de logistique dont elles ont besoin ;
- assurer l'actualisation et la diffusion des connaissances techniques (procédés et technologies) pour l'ensemble des métiers exercés dans un groupe industriel ;
- etc.

Comment repérer les « missions » ?

C'est la première chose à faire pour caractériser son environnement professionnel.

1. Ce terme d'organisation ne vise pas les seules entreprises de formation : le formateur indépendant doit lui aussi assumer l'ensemble des fonctions décrites ici. L'examen de ce qui se passe dans une « organisation » est évidemment plus lisible ! ... et les conflits moins intériorisés.

Une organisation de formation se caractérise essentiellement par ce que l'on vient d'appeler ses «missions éducatives». Mais comment les repérer, où situer leurs **sources**?

Ce premier travail n'est pas toujours évident :

- quand la formation est considérée comme une prestation secondaire et complémentaire à la mission principale (c'est le cas, par exemple, dans des organismes de conseil ou de service);
- quand l'activité de formation est née d'une opportunité passagère et a continué à se développer de par sa «logique propre»;
- quand une équipe de formateurs est «reprise» à l'occasion d'un rapprochement d'entreprises;
- etc.

Toutes les organisations de formation n'ont pas forcément explicité, dans un document public, leur «projet». Toutes les organisations de formation ne sont pas nées d'une volonté exprimée dans un décret, une circulaire ou la résolution d'un organisme associatif. Par ailleurs, comme on vient de le voir, le temps, les circonstances, peuvent détourner cette organisation de ses missions premières.

Il s'agit alors de repérer les signes qui permettent de caractériser ces missions; on peut citer par exemple :

- l'origine des financements;
- mieux encore, la part et la nature des fonds propres;
- les modalités de recrutement des «élèves» et le mode d'insertion professionnelle des diplômés, des stagiaires;
- la comparaison avec des centres apparemment proches (ce qui est particulièrement précieux, par exemple, entre deux écoles au concours commun);
- l'origine et le mode de sélection des professeurs;
- la personne physique ou morale qui nomme le directeur;
- les différents réseaux auxquels appartiennent le Centre, les professeurs et les élèves eux-mêmes (le lien avec des laboratoires, des constructeurs, l'existence d'une junior entreprise);
- la composition du «Conseil de perfectionnement» ou du «Comité scientifique», s'il y en a un;
- dans le cas du formateur indépendant les **réseaux** auxquels il prend une part active.

Comment évaluer ces «missions»?

Pour ausculter votre organisation de formation (en faire l'audit ou le diagnostic, l'évaluer), il vous faut donc :

- repérer ses missions, comme nous venons de le voir;

- les définir (ou vérifier la réalité de leur définition ou, si vous le pouvez, animer un processus d'élaboration du « projet de centre »);
- les évaluer.

À cette fin, l'application de trois critères classiques permet d'estimer :

- leur **pertinence** (à quels enjeux renvoient les missions? sur quelles opportunités s'appuient-elles?);
- leur **cohérence** (quelles synergies? quels antagonismes? quels jeux d'acteurs? quels mécanismes de régulation?);
- leur **résultat** (quel coût? quel rendement? quelle image? quel rayonnement?).

Encore quelques questions utiles

- À quels **réseaux** appartient l'organisation (conférence des grandes écoles, chapitre des grandes écoles de management, par exemple)?
- Avec quels **laboratoires** est-elle en relation? Accueille-t-elle des stagiaires?
- Y a-t-il une politique de **communication**, un plan de communication? Fait-on appel à une agence spécialisée?
- Quelle est sa politique de **publication** : est-ce un élément de sa communication?
- Les enseignants sont-ils encouragés à adhérer aux **associations** professionnelles ou universitaires de leur discipline? À poursuivre une recherche personnelle?
- Certains équipements de l'organisation sont-ils mis à disposition du **public** (centre-calcul, médiathèque, documentation, ...)?
- Des **prestations** sont-elles rendues, par les enseignants, les élèves ou les deux?

Quelles sont les fonctions externes d'un organisme de formation ?

Pour remplir ses missions, un organisme de formation – fut-elle réduite à une seule personne – doit proposer à ses utilisateurs, adhérents ou clients, un certain nombre de services (ou de « fonctions ») mis à leur disposition.

Ci-après les fonctions principales :

- la fonction « diffusion » ;
- la fonction « programmation » ;

Voir n° 81 et 82 ←

- la fonction « fabrication » ;
- la fonction « évaluation » ;

Voir n° 11 à 20 ←

- la fonction « commerciale » ;
- la fonction « relations extérieures ».

L'objectif de cette revue est de vous aider à identifier les **contributions** qui peuvent être les vôtres et les **ressources** que vous pouvez mobiliser pour la mise en œuvre de votre pédagogie.

La fonction diffusion

Fonction essentielle d'un organisme de formation :

- elle marque sa **présence** dans le système éducatif d'un pays, d'une région ou d'une profession ; elle marque sa présence sur un « marché » certes particulier, mais sur un marché tout de même, par ses « produits éducatifs » ;
- elle marque son **rôle** dans le contexte de la formation permanente par le type de pédagogie qu'elle contribue à promouvoir ;
- elle donne une **signification** à sa présence au service d'une profession, d'un pays ou d'un groupe de pays.

Que font les « formateurs » de votre organisme de formation ?

Nombreux sont les centres de formation nés d'une opportunité, d'un besoin technique immédiat ; on embauche alors des techniciens et on en fait des « formateurs » (intervenants, animateurs, instructeurs, ...). Ces formateurs sont chargés de diffuser leurs connaissances techniques.

Ils doivent, au début, diffuser des « **progressions** » toutes faites : les besoins initiaux, souvent spécifiques et importants, conduisent l'organisation de formation à embaucher des formateurs qui éprouvent quelques difficultés à faire face aux besoins ultérieurs apparus après un démarrage réussi.

Il arrive même que les professionnels formés, confrontés aux réalités de l'application pratique, deviennent rapidement plus « au courant » que leurs anciens formateurs. Ils ont de nouveaux besoins et attendent alors de l'organisation de formation. L'animation d'un **perfectionnement mutuel** « entre professionnels » de la même spécialité qu'ils sont devenus. C'est un autre type de « formateur » qu'il faut alors aux organisations de formation.

Par ailleurs, on voit se structurer autour d'anciens élèves, des services, des entreprises qui se tournent naturellement vers leur ancienne organisation de formation pour **adapter** à leurs besoins propres les progressions « passe-partout » qu'ils ont connues.

Ainsi, les anciens élèves d'un centre de formation aux transports routiers qui ont créé une société de travaux publics lui demandent de former leur personnel à la conduite de « gros engins ». Le centre doit disposer de « formateurs » capables d'adapter leur enseignement de la conduite à ce nouveau besoin s'il n'existe pas d'autre école dont c'est la mission spécifique.

Enfin, le centre peut être conduit à concevoir et animer des stratégies éducatives destinées à **résoudre un problème** précis au sein d'une entreprise, d'un service, d'une administration. Par exemple, une chose est de diffuser des connaissances **sur** les coopératives agricoles, une autre est de concevoir et d'animer les stratégies éducatives nécessaires à la création d'une coopérative agricole !

Les conditions de la diffusion

L'observation des rythmes de travail des « formateurs » permet le plus souvent de vérifier si le centre de formation et ses formateurs sont préparés à ces évolutions inévitables. C'est en principe dès la naissance d'une organisation de formation que doivent être prévues les conditions qui permettront au formateur :

- de préparer ses enseignements (choix et structuration des contenus, élaboration des progressions, programmation des activités pédagogiques) ;
- de compléter sa documentation pédagogique et professionnelle ;
- d'actualiser ses connaissances théoriques et pratiques dans le domaine technique qui est le sien ;
- de se perfectionner dans la maîtrise des outils, méthodes et démarches pédagogiques ;
- de renouveler ou mettre au point les « supports » pédagogiques dont il a besoin (documents, exercices, maquettes, gammes, etc.) ;
- de participer au développement commercial du centre par les contacts qu'il entretient avec les entreprises utilisatrices ;
- de formaliser les résultats des travaux en voie d'achèvement, pour capitaliser l'expérience accumulée.

Les « produits » à diffuser

Avec la fiche n° 87, vous avez répondu à la question : « quel type de formateur êtes-vous? ». Mais qu'est-ce que votre organisation de formation vous demande de « diffuser », quels « produits » et dans quelles conditions? S'agit-il :

- de diffuser des « progressions » toutes faites?
- d'animer le perfectionnement technique de professionnels?
- d'adapter des progressions à une population nouvelle, à des besoins spécifiques?
- de concevoir et d'animer de véritables stratégies éducatives qui consistent à :
 - identifier le problème de formation posé?
 - identifier les partenaires que ce problème concerne?
 - les interroger, les rendre co-acteurs, en particulier co-acteurs d'un programme adapté (comme expert, comme témoin, comme décideur ou comme animateur)?
 - diffuser (ou mieux, faire diffuser) les programmes ainsi conçus?
 - identifier les précautions et mesures d'accompagnement?
 - évaluer, faire évaluer les résultats?
 - assurer le transfert durable des compétences techniques et pédagogiques correspondantes?

Comment participer au marketing et au commercial ?

« Si ça ne fait pas vendre, c'est que ça n'est pas créatif. »

D. MACKENSIE

Les « produits » diffusés par l'organisation de formation répondent-ils à de véritables besoins ?

Voir n° 3 et 9 ←

Voici quelques questions guides pour vous aider à mieux comprendre votre rôle dans les processus marketing et commercial de votre organisation de formation.

Les produits ont été lancés pour résoudre quel **type de problèmes**? Pour quelle profession, quelles qualifications, à quelle époque? Quel besoin pour quelles compétences s'agissait-il de satisfaire? Quels étaient les référentiels?

Ces caractéristiques sont-elles toujours d'actualité? En quoi les changements intervenus doivent être pris en compte dans votre pratique pédagogique?

À quelles évolutions des **environnements** technologique, économique et organisationnel faut-il adapter ces produits?

À quel stade de leur « **courbe de vie** » en sont ces produits?

Où en sont ses utilisateurs?

- démarrage?
- croissance?
- croisière?
- vieillissement?
- obsolescence?

Pourquoi s'adresse-t-on plutôt à **cette** organisation de formation qu'à une autre? Quels sont ses attraits? Ses atouts?

Qui parle de ses produits, de ses résultats et dans quels termes?

Quels sont les canaux de **distribution** (catalogue, presse spécialisée, radio, ...)?

Quels sont ses **prescripteurs** (association, anciens, groupements professionnels)?

Quel est l'**impact** de chaque produit? Quelles sont les tendances : la demande est-elle accrue ou non?

Une organisation de formation peut-elle avoir une fonction « commerciale » ?

L'action éducative et l'action commerciale sont quelquefois perçues par les formateurs eux-mêmes comme très éloignées, voire peu compatibles.

Pourtant, que l'organisation de formation soit **privée** (en concurrence avec d'autres, sur un même marché de « produits éducatifs »), professionnelle ou **publique**, dans tous les cas, pour rester fidèle à sa mission, elle doit adapter sa « production » aux besoins changeants des utilisateurs qu'elle sert :

- être à l'**écoute** des « besoins » des utilisateurs ;
- **promouvoir** certains « produits » auprès de certains utilisateurs (couples produits/marchés) ;
- les « **vendre** » ou, s'ils ne donnent pas lieu à échange monétaire apparent, les faire accepter, ce qui revient au même ;
- en assurer l'« **après-vente** », ce que les formateurs appellent souvent le « suivi ».

Plus on s'éloigne de la simple diffusion répétitive de progressions toutes faites au profit de véritables « stratégies éducatives » et plus la démarche commerciale et la démarche éducative s'interpénètrent.

Pour un diagnostic périodique

Quels sont les **besoins** des « clients » qui ne sont pas, ou pas encore, satisfaits ?

Quelles sont les autres manières de satisfaire ces besoins dont pourraient disposer les clients (conseil, embauches, alliances, réorganisation) ? Où est l'**avantage compétitif** des principaux « concurrents » ?

Quels **clients nouveaux** la compétence actuelle de l'organisation de formation pourrait intéresser ?

Quelles sont les **menaces** qui pèsent sur les clients, sur les produits ?

Que disent de l'organisation de formation et de ses produits les clients, les **prescripteurs**, la presse spécialisée ?

Quels sont les **savoir-faire** actuels, les savoir-faire sous-utilisés ?

Quels sont les canaux de **distribution**, y en a-t-il d'autres ?

Quels sont les clients qui ont quitté le centre et pour quelles raisons ?

Quelles sont les **ventes** par couple produits-marchés ?

Quelles sont les **parts** de marché ?

Quelle est la **croissance** probable de chacun des marchés élémentaires ?

Comment est répartie la **responsabilité** commerciale entre les formateurs ?

Comment participer à la fonction fabrication ?

« C'était un producteur qui ne produisait rien, même pas une bonne impression. »

H. JEANSON

La fonction « fabrication » consiste à concevoir et à réaliser tous les documents, supports et outils pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre des « scénarios » de séance.

Voir n° 82 ←

Il s'agit essentiellement :

- des **documents de séance** (distribués aux élèves quelques jours auparavant pour préparer et suivre la séance);

Voir n° 69 et 70 ←

- des **documents** écrits, graphiques, photographiques distribués en cours de séance; les cas, les exercices d'application;
- des **maquettes** de démonstration (écorchés d'anatomie, éclatés de moteurs, etc.);
- des **présentations** utilisées en projection ou des « transparents » en rétroprojection;
- des **montages** (vidéo, diapositives, diapos-son, *film-strip*, etc.);
- des **cassettes** magnétiques enregistrées (instructions, dialogues enregistrés, etc.);
- des **films** (cinéma ou vidéo);
- des **didacticiels** et tous supports d'autoformation (*open learning*).

Cinq critères doivent être examinés si le formateur veut prendre une part active dans la fonction de fabrication :

Le critère d'utilisation collective

Chaque formateur réalise-t-il ses documents pédagogiques ou peut-il puiser dans un fonds collectif qu'il alimente par ailleurs? On est surpris de voir un grand nombre de formateurs refaire, chacun de son côté, des documents qui existent déjà. Voire de se comporter en propriétaires jaloux de leurs outils.

Le critère d'actualisation

Ces supports sont-ils régulièrement réactualisés? Combien y a-t-il, par exemple, de cas de gestion qui sont devenus inutilisables, faute d'une remise à jour des données chiffrées? Sans parler du caractère obsolète des problématiques développées!

Le critère de spécificité

L'outil pédagogique « qui marche » devient vite un outil passe-partout, déconnecté de son usage spécifique adapté à un objectif spécifique; il peut alors être utile de faire la distinction entre :

- le « hardware », le matériel utilisé;
- le « software », le message gravé ou imprimé;
- le « soft du soft », la démarche pédagogique au service de laquelle le recours à un tel outil s'avère pertinent.

Le critère de communicabilité

Pas d'outil sans fiche explicative précisant les modes d'utilisation, son intérêt pédagogique, ses limites, les précautions à prendre et les difficultés que l'on peut rencontrer.

Le critère d'économie

La même fonction pédagogique pourrait-elle être remplie par des supports moins onéreux? Quelle est la part de l'image et la part de la pédagogie :

- investissement matériel?
- investissement immatériel : formation et affectation de personnel à l'usage et à la maintenance?
- coûts de fonctionnement (directs et indirects) : fournitures, consommables, salaires, entretien, etc.?

Comment participer à l'évaluation et à la qualité ?

S'il est un domaine où chaque formateur, quel que soit son rôle dans l'organisation de formation peut jouer un rôle important, c'est bien celui de l'évaluation, avec un impact sur la maîtrise de la qualité et, en principe, sur l'action commerciale.

L'«évaluation» consiste à recueillir et à traiter toutes les informations relatives à la façon dont les «clients», les stagiaires qu'ils envoient, les formateurs et l'administration interne de l'organisation de formation perçoivent les trois fonctions suivantes :

- diffusion,

Voir n° 90 ←

- programmation,

Voir n° 81 et 82 ←

- fabrication,

Voir n° 92 ←

pour opérer les modifications nécessaires.

La difficulté à gérer et à... évaluer cette fonction tient au fait qu'elle est **diffuse**, assumée à plusieurs degrés par chacun des «acteurs» de l'organisation de formation.

Les différents acteurs qui participent à l'évaluation

Prenons l'exemple d'un centre de formation professionnelle pour une branche de l'industrie française qui pratique des interventions «sur mesure» chez ses adhérents. Participent à l'évaluation :

Les dirigeants sont garants de la **mission** éducative confiée à leur centre par les responsables professionnels au niveau de :

- la pertinence : beaucoup de centres finissent par acquérir un fonctionnement très éloigné de leurs finalités premières ;
- la cohérence entre ce projet et les moyens mis en œuvre ;
- l'efficacité de l'ensemble.

Les conseillers en formation qui se rendent chez le «client» pour analyser les **besoins**, en déduire des objectifs généraux de formation.

Les chefs de service qui formulent les **objectifs pédagogiques** correspondants, établissent les progressions et les programmes, choisissent les animateurs compétents et disponibles.

Les animateurs qui préparent les **contenus**, les **moyens**, les **outils** nécessaires et qui les mettent en œuvre.

Ce sont donc des acteurs différents qui contrôlent :

- la **pertinence générale** de l'organisation de formation;
- la **pertinence « commerciale »** (conformité aux besoins) des programmes proposés;
- la **cohérence pédagogique** des programmes construits, avec les objectifs de la formation;
- l'efficacité des **formations** conduites avec les stagiaires;
- et – trop rarement – l'impact sur l'entreprise des nouvelles **compétences** professionnelles désormais mises en œuvre par les anciens stagiaires.

Quel diagnostic ?

Pour se situer dans cette chaîne d'intervenants différents, vous pouvez vous poser quelques questions simples.

Quels sont les différents acteurs qui participent à l'évaluation ?

La « chaîne » de ces différentes évaluations est-elle bien continue ?

Cela suppose en particulier :

- que les chefs de service connaissent parfaitement les objectifs généraux du centre de formation et les domaines techniques abordés dans leur secteur;
- que les conseillers en formation ne soient pas de simples « commerciaux » mais qu'ils sachent effectivement négocier des objectifs généraux de formation;
- de laisser aux animateurs le soin de construire eux-mêmes le détail du programme;
- que chacun parle le langage des autres : trop d'agents commerciaux sont ignorants des démarches pédagogiques et trop d'animateurs le sont des réalités de l'entreprise où seront appliqués leurs enseignements.

Chaque action d'évaluation implique-t-elle au moins deux catégories d'acteurs ?

Sans ces chevauchements, la chaîne est en effet rompue et les différents domaines de l'évaluation peuvent perdre de leur cohérence :

- les animateurs finissent par ne plus faire attention qu'à la qualité pédagogique (questionnaires d'évaluation, évaluations finales);
- les chefs de service, au plein-emploi de leurs animateurs;
- les commerciaux, à l'importance de leurs contrats sans en vérifier ni le destin ni l'impact;
- et les dirigeants, par gouverner une machine lourde qui ne remplit plus vraiment ses missions.

Exemple de «chevauchement»

	Rôle	Domaine d'évaluation
DIRIGEANTS	Faire connaître le centre de formation à un milieu socio-économique donné et servir ce milieu	PERTINENCE COMMERCIALE DES PROGRAMMES
CONSEILLERS OU COMMERCIAUX	Identifier les problèmes des entreprises et des salariés de ce milieu socio-économique Proposer des objectifs de formation propres à contribuer à la solution de ces problèmes	
CHEFS DE SERVICE	Formuler des objectifs pédagogiques Établir une progression, un programme Choisir les contenus et les moyens	RÉSULTATS EFFECTIFS DE LA FORMATION MESURES D'ACCOMPAGNEMENT
ANIMATEURS	Préparer les contenus et les moyens, Construire les outils et les mettre en œuvre (= animer)	EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DU PROGRAMME

Comment utiliser et créer des ressources internes ?

Pour rendre possible la réalisation des « fonctions externes » le centre de formation doit remplir un certain nombre de fonctions :

Voir n° 89 à 92 ←

- la fonction « direction » ;
- la fonction « gestion » ;
- la fonction « concertation interne » ;
- la fonction « capitalisation » ;
- la fonction « recherche » ;
- la fonction « perfectionnement ».

On entend souvent dire que les entreprises de formation ne sont pas des entreprises comme les autres. Certes, mais ce sont aussi des entreprises ! Peut-être d'abord des entreprises. Pour repérer sa contribution possible aux ressources internes et trouver les appuis nécessaires à sa réussite pédagogique, il est indispensable de comprendre « comment ça marche » !

La fonction direction

Les organisations de formation ont besoin, pour remplir correctement leurs missions, d'être dirigées par des hommes de formation préparés aux tâches de direction.

Les difficultés viennent souvent :

- soit de dirigeants étrangers à l'univers éducatif : on ne dirige pas un centre de formation tout à fait comme une autre entreprise, on n'anime pas des équipes de formateurs sans un minimum de « complicité » ;
- soit de formateurs expérimentés qui ignorent ou veulent ignorer les outils de direction et de gestion.

Quelques questions utiles à se poser

Les **missions** générales sont-elles claires, explicites, diffusées ?

Les **buts** sont-ils définis et connus de tous ?

Les outils d'analyse existent-ils :

- diagnostic interne permanent ?
- analyse des **environnements** et de leur évolution : comment dissocier les produits éducatifs des grands mouvements sociaux et économiques, des grands courants de pensée et de management du moment, des grands projets nationaux

(modernisation du service public, « changer le travail », gestion des compétences, management du savoir-faire, etc.)?

Les **moyens** d'action sont-ils :

- maîtrisés dans les programmes (de vente, de recherche, de perfectionnement, etc.)?
- répartis en budget?

Les **structures** sont-elles claires? Les responsabilités déléguées explicitement décrites et acceptées?

L'ensemble est-il **contrôlé**, en particulier au moyen de :

- tableaux de bord simples?
- réunions d'information et de coordination?
- réunions de « régulation » des problèmes de vie interne auxquelles les formateurs sont souvent sensibles?

La fonction gestion

À ces questions, ajoutons-en quelques-unes plus particulières à la gestion d'un organisme de formation. Êtes-vous au clair sur la façon dont sont gérés :

- les plannings des cours, des séminaires, de l'intervention?
- les plannings d'affectation du personnel : quels sont les taux d'activité productive? Quels sont les critères d'affectation des « chantiers »?
- l'utilisation optimale des matériels et des locaux?
- la prévision et la reproduction des documents de séance et des documents de contrôle?
- la mise à jour officielle des programmes, progressions et scénarios de séance?
- la fonction d'hébergement des stagiaires?
- etc.

... et les budgets correspondants.

La fonction concertation interne

Cette fonction consiste à gérer la cohésion, la motivation et la créativité du personnel. Elle est indispensable à la vie d'un organisme de formation pour :

- permettre aux dirigeants de ne pas « décoller » de la réalité des problèmes de formation tels qu'ils se posent aujourd'hui;
- élucider et résoudre à temps les malaises et les tensions qui caractérisent ces groupes bien particuliers que sont les groupes de formateurs;
- permettre cette distanciation, cette relativisation des échecs ou des réussites pédagogiques de chacun;
- innover, ce qui est impossible isolément et sans la « complicité active » des dirigeants.

Quelques tentatives sont faites ici ou là pour animer cette fonction mais elle est rarement développée : les modes de management restent très semblables à ceux des univers dont le centre de formation est issu (entreprise, milieu associatif, administration, etc.). Le management y est plutôt hiérarchique et la concertation limitée à des cellules bien définies.

La fonction «concertation interne» est indispensable au maintien de la cohésion, au développement des synergies entre formateurs.

Mais comment sont créées les conditions de cette concertation interne?

Dans toute organisation, et singulièrement dans une organisation de «travailleurs intellectuels», l'adhésion à un projet est essentielle à l'exercice du métier, à la réussite professionnelle du formateur. Par ailleurs, c'est un **fonctionnement par projets** qui caractérise les centres de formation : projet de stage, projet de campus cadres, projet de progiciel éducatif, etc.

Comment capitaliser ?

« Il faut inventer en même temps que l'on apprend. »

Plutarque

Nous n'abordons pas directement la fonction « **documentation** », condamnée à devenir ou à demeurer une fonction coûteuse et sans grande utilité si une autre fonction, tout à fait caractéristique, celle-là, des centres de formation, n'est pas bien vivante ; il s'agit de la « **capitalisation** ».

La fonction capitalisation

Cette fonction consiste à :

- collecter,
- mettre en forme,
- articuler,

le **capital d'expériences** pédagogiques de l'ensemble des formateurs du centre pour dégager peu à peu les **concepts** éducatifs qui caractérisent l'organisme, en affirment l'identité et l'efficacité.

Faute de vivre pleinement cette fonction :

- l'expérience ne **profite** pas complètement à celui qui l'a conduite ;
- l'expérience ne peut être **transmise** ni à l'intérieur, ni à l'extérieur du centre de formation ;
- l'expérience ne peut servir de base à des **améliorations** de méthode au fur et à mesure que des expériences comparables se déroulent ;
- l'expérience ne peut être **explicitée**, donc « vendue » aux clients, adhérents ou utilisateurs ;
- aucune **création méthodologique** n'est possible (c'est-à-dire sur ce type de problème, désormais, voici les concepts clés que nous utiliserons tous pour le poser, l'enrichir, le résoudre, en attendant une nouvelle expérience qui permettra un nouvel enrichissement méthodologique.)

La fonction « capitalisation » est donc :

- une fonction essentielle au **développement** de l'organisme de formation ;
- un moyen de **perfectionnement** professionnel indispensable au formateur lui-même.

Quelques questions pour la maîtrise de la qualité et pour l'action commerciale

L'organisation de formation peut-elle présenter de façon claire et formalisée ses méthodes d'intervention ou de formation?

Quels sont les « supports » de cette présentation : articles, comptes rendus d'intervention en congrès, ouvrages, plaquettes spécialisées, photocopiés, documents de séance?

Trop souvent, ce sont les formateurs qui détiennent, actualisent, améliorent *individuellement* leurs documents de séance (parfois stockés à leur domicile!); or, ce sont ces documents qui témoignent du **savoir-faire global** du centre de formation. Ces documents constituent à la fois le signe et l'outil essentiel de la capitalisation.

Ces documents sont-ils bien :

- formalisés et **répertoriés** : existe-t-il un enregistrement des productions de chacun, une « cassetothèque », une « médiathèque » (vidéo, montages, logiciels, transparents, publications, ...)?
- accessibles à tous et **échangés** (quel est le formateur qui n'a pas refait un « slide » déjà réalisé en plusieurs exemplaires...)?
- soumis à **critique** mutuelle? Quelle est la part faite à la coconstruction de ces outils?
- **enrichis** par chaque utilisateur? Existe-t-il une procédure interne de « validation » de ces enrichissements successifs?
- **diffusés** en interne, voire publiés?

Existe-il une charte de présentation de tous les documents du centre?

La publication est-elle vécue comme un risque de perte de savoir-faire ou comme une opportunité de le développer? Est-elle un simple « retour d'expérience » ou un outil de recherche et de prospection?

On voit bien que cette fonction « capitalisation » est la fonction centrale de la vie collective d'un organisme à vocation éducative. Elle est une condition de « durabilité » pour l'activité du formateur indépendant : si ce dernier consacre l'essentiel de son temps à « diffuser » et néglige la « capitalisation » de ses expériences pour préparer l'avenir, son avenir est des plus sombres.

Elle peut rendre vie à la fonction « documentation » qui n'est plus alors la simple accumulation non finalisée de documents « qui pourraient servir un jour » mais un « centre de ressources » porteur de tout ce qui fait l'image, la compétence et le potentiel de l'organisme de formation.

Comment se perfectionner ?

Tout perfectionnement de formateurs doit s'attacher en permanence aux quatre dimensions suivantes :

- l'**actualisation** des connaissances « techniques » du formateur dans sa spécialité d'origine : mécanique, comptabilité, mime, gestion des entreprises, expression corporelle, ...
- le **transfert** de ces connaissances qui seront mises en œuvre par d'autres : le transfert de celles qu'il possède mais aussi la facilitation des transferts mutuels entre les personnes à former et la création des conditions d'application ;
- l'**expression** : le développement des capacités d'expression qui constituent l'outil de travail principal des formateurs ;
- la **distanciation** par rapport aux situations qu'il vit : il est médiateur entre des informations et des personnes ; il doit pouvoir, à chaque instant, en « double piste », décrire ce qu'il fait, en prévoir et en évaluer les effets.

L'actualisation

Certains formateurs, qu'on désigne dans certains organismes sous le vocable d'« instructeurs » sont d'anciens professionnels chargés d'une initiation à leur ancien métier (mécanique auto, dactylographie, etc.).

Leur perfectionnement technique ne doit pas être négligé ; parfois, les intéressés eux-mêmes estiment qu'ils en savent bien assez pour ce qu'ils ont à faire. Pourtant :

- Les techniques évoluent rapidement, les matériels et les contextes professionnels aussi : peut-on former en 2008 des gens qui travailleront en 2015 avec des connaissances techniques de 1990 ?
- Un examen honnête de sa pratique montre à tout formateur qu'à l'épreuve de la diffusion, il découvre chez lui des carences de compréhension (que certains comblent par une fuite dans l'encyclopédisme : chaque jour qui passe, l'instructeur ajoute de nouveaux détails à son cours, chaque jour il devient un peu moins capable d'aller directement aux concepts fondamentaux).
- Il est aussi important pour un adulte de vérifier périodiquement « qu'il sait » que d'apprendre : c'est un facteur de sécurisation psychologique qui le rendra plus disponible au processus d'apprentissage.
- La fonction de « formateur » est-elle une fonction à vie ? Si non, il faut préparer le retour éventuel au métier par une actualisation permanente des connaissances techniques (stages en entreprises, cours chez les constructeurs, lectures théoriques, etc.).

Ce qui est vrai pour ces « instructeurs » l'est bien entendu pour tous les autres « formateurs » : une actualisation permanente des connaissances techniques dans sa spécialité est indispensable à son efficacité comme à sa carrière propre.

Le transfert

Cette notion constitue l'une des clés du perfectionnement du formateur. Si beaucoup d'enseignants survalorisent le contenu de l'enseignement aux dépens des problèmes à résoudre par les « élèves », c'est souvent qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment les techniques :

- d'animation d'un groupe de travail;

Voir n° 38 et 39 ←

- d'animation pédagogique;

Voir n° 30 à 55 ←

- de programmation pédagogique.

Voir n° 81 et 82 ←

Le perfectionnement des formateurs prend alors pour objet les méthodes de travail, et non plus seulement la discipline à enseigner (par la multiplication des stages théoriques).

Cette façon de travailler implique qu'elle soit désirée, maîtrisée et animée par les dirigeants. Elle suppose que l'acquisition et le transfert soient conduits **en même temps**.

Pour un problème type relatif à une population type :

- amener un groupe de formateurs à se documenter (visites, lectures, ...);
- à traiter l'information pour eux (résumés, schémas, ...);
- à la traiter en vue du transfert (sélection des concepts clés, choix d'un objectif d'une progression);
- à tester ce « produit » et à l'évaluer avec les responsables pédagogiques et commerciaux.

Cela suppose que dans chaque centre de formation, une personne au moins soit capable et **chargée** de conduire ce perfectionnement. C'est le plus souvent le « responsable des études » qui joue le rôle le plus proche de ce qui vient d'être décrit.

L'expression

L'expression constitue l'« outil » de travail principal des formateurs. De nombreuses évaluations, à l'issue de stages de perfectionnement de formateurs, font apparaître des lacunes dans la maîtrise des moyens d'expression, lacunes qui entravent souvent l'acquisition et toujours le transfert des connaissances.

Les domaines de perfectionnement sont nombreux. Citons parmi les principaux, les domaines suivants :

- expression écrite et orale, bien entendu; Voir n° 75 à 80 ←
- expression corporelle (tonus physique et mental);
- résumé d'un texte technique;
- structuration logique d'un texte technique (analyse sémantique de contenu);
- structuration pédagogique d'un texte technique; Voir n° 70 à 72 ←
- synthèse des réflexions faites par plusieurs personnes; Voir n° 26 et 27 ←
- reformulations de leurs expressions;
- toutes techniques d'interview; Voir n° 8, 20 et 21 ←
- formulation des objectifs pédagogiques; Voir n° 6 ←
- utilisation des principaux « supports » de diffusion; Voir n° 61 à 74 ←
- description d'une situation, mise en problème;
- méthodes de résolution de problèmes;
- méthodes et techniques de créativité;
- etc.

La distanciation

La distanciation suppose la connaissance de soi et la maîtrise des situations de groupe. Tous les formateurs chargés d'animer des stages de perfectionnement en viennent un jour à sentir qu'ils « ne passent plus » s'ils cherchent à entrer en compétition avec leurs stagiaires sur le contenu des connaissances transférées.

Ils sentent bien que leur compétence est ailleurs : dans la **médiation** entre les stagiaires, entre leurs connaissances à eux, entre leurs expériences à eux, entre le groupe et les tâches à réaliser.

Certains animateurs qui n'animent pourtant que des stages d'initiation, commencent eux-mêmes à éprouver des difficultés du même ordre : ils y sont contraints par les stagiaires dont le niveau d'ensemble s'accroît généralement.

Comment contribuer à la recherche ?

La fonction de « recherche », dans une organisation de formation, a pour objet :

- l'**amélioration** des « produits » actuels;
- la **mise au point** de démarches d'approches ou de « produits » nouveaux;
- l'exploitation systématique des **expériences** capitalisées et confrontées aux exigences du « marché ».

On voit bien, d'après cette définition, que la fonction « recherche » suppose l'existence et le bon fonctionnement de deux autres fonctions importantes :

- la fonction **capitalisation**;

Voir n° 95 ←

- la fonction **marketing**.

Voir n° 91 ←

Le défaut de l'une au moins de ces deux fonctions a pour conséquences :

- L'inexistence d'une véritable **recherche appliquée** : les thèmes de recherche sont fixés à l'avance, en fonction des opportunités commerciales; ils constituent ensuite des axes privilégiés pour la prospection, la façon de travailler et la capitalisation.

Ainsi, quand un « chantier » est terminé, il reste encore à en tirer les enseignements méthodologiques. Tout chantier peut alors être vécu de façon expérimentale :

- le chantier tient son souffle, son originalité, de la préoccupation et des hypothèses de la recherche;
- la recherche s'enrichit des vérifications expérimentales du « terrain ».
- Un fonctionnement marginal de la **recherche fondamentale** quand elle existe. Peut-on, par exemple, entretenir une « cellule » de chercheurs sur l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) sans travailler parallèlement sur :
 - les processus d'**individualisation** de l'acquisition des connaissances;
 - la spécificité des **objectifs** de formation qui peuvent être envisagés (au-delà de la stricte acquisition de connaissances);
 - la valorisation pédagogique des « temps forts » de regroupement en salle (et donc sur les **rôles** professionnels nouveaux de formateur), dans le cas des formations « à distance ».
 - etc.

Pour ne pas soumettre l'organisation de formation aux logiques propres de ces formations dont les aspects techniques, ergonomiques et même financiers risquent d'occulter les dimensions pédagogiques; pour ne pas marginaliser les cellules de

recherche, quand elles existent, il est donc nécessaire d'**articuler** les fonctions « capitalisation » et « marketing » autour d'une véritable fonction « recherche ».

Le travail personnel du formateur peut alors prendre une autre dimension. Le formateur peut, certes, rédiger des articles **après** une opération réussie de formation, comme on formalise un « retour d'expérience », pour enrichir le *corpus* de connaissances de son centre.

Mais il peut aussi :

- utiliser ces articles pour exprimer, **avant** sa prospection, les principes méthodologiques originaux que son centre veut appliquer à des problématiques précises, en quelque sorte pour choisir ses clients au lieu de subir le marché ;
- **choisir** les axes d'intervention qui lui permettront, en retour, de vivre de nouvelles situations éducatives sans tomber dans le piège des formations répétitives ;
- participer pleinement au **projet stratégique** de son organisation de formation.

Comment travailler par projet ?

« Un problème sans solution est un problème mal posé. »

A. EINSTEIN

La dimension culturelle

L'adhésion à un projet **de** l'organisation suppose la capacité de chacun à réaliser son projet **dans** l'organisation. Les modifications de comportement attendues d'un projet ne constituent pas le résultat automatique d'un effort passager de mobilisation sur des thèmes divers; elles sont au contraire permanentes et résultent d'une **innovation** professionnelle et organisationnelle continue, dont on peut esquisser la « plate-forme » minimale :

Les **postes** de formateurs sont-ils décrits périodiquement ?

Les appréciations périodiques s'attachent-elles seulement à la façon dont sont remplies les missions permanentes ou également à la réalisation d'**objectifs** périodiques ?

L'activité est-elle réduite à sa seule composante opérationnelle ou est-elle complétée par une **information économique** sur la marche du centre ? Sur les résultats de l'activité de chacun ?

La communication interne et la résolution de certains problèmes s'appuient-ils sur le fonctionnement de **groupes** de formes diverses ? La légitimité de ces groupes s'appuie-t-elle sur des ressources clairement affectées (temps, formation, animation) ?

la formation se réduit-elle aux seules adaptations requises par l'actualité du centre ou laisse-t-elle une part active à chacun dans la détermination de ses objectifs ?

À défaut de cette « culture » minimale, il est peu probable qu'une mobilisation massive sur des objectifs du centre puisse faire de chaque formateur, et durablement, un **acteur** efficient du développement. Est-on acteur de situations non formalisées, non négociées, non finalisées, non documentées, sans assurance d'y trouver à satisfaire une de ses aspirations personnelles d'action, de rémunération, de partage, de simple fierté ou d'enrichissement personnel ?

Pourtant, si cette pratique culturelle minimale, qui est à évaluer, constitue une condition probablement nécessaire, c'est très loin d'être suffisant.

La dimension stratégique

Une difficulté, rencontrée en temps normal, revêt une acuité particulière à l'occasion des démarches d'élaboration ou de révision d'un « projet de centre ». La réflexion stratégique constitue le plus souvent un « domaine réservé » dont les outils ne sont pas plus partageables que les résultats :

- les **environnements** du centre sont trop lointains pour être perçus par tous les formateurs;
- les **enjeux** peuvent se révéler contradictoires; la suppression d'une activité, par exemple, vécue comme une opportunité par les dirigeants sera perçue comme une menace par les formateurs.

Pourtant, il s'agit bien d'inciter chacun à adopter un comportement plus « stratégique », à se demander comment chacun :

- prend en compte ses environnements;
- s'engage sur des résultats;
- communique;
- donne du sens à sa contribution;
- resitue son action dans une perspective temporelle.

La dimension « pilotage »

La mise en œuvre des techniques habituelles de pilotage stratégique du changement n'est possible que si un certain nombre de principes d'action sont connus et respectés des formateurs :

- la **trajectoire** a autant d'importance que la cible : la façon dont les formateurs sont associés aux changements, apprennent le changement, a autant d'importance que les changements eux-mêmes;
- la **concertation** a donc pour objet aussi bien les résultats attendus que les démarches utilisées;
- l'expression d'une **volonté** est un préalable souvent occulté : plus le projet sera participatif et plus cette volonté doit être forte;
- la présence du **client** à un moment ou un autre du processus permet de percevoir un enjeu fort qui s'impose à tous les formateurs, quel que soit leur jeu personnel;
- le **partage du diagnostic** est indispensable : cette affirmation inspire notre proposition de méthode pour la mise en œuvre de l'évaluation d'une organisation de formation avec les formateurs eux-mêmes.

Elle suppose une **déclinaison** du diagnostic (et de la recherche de solutions) à chaque niveau de l'organisation pour :

- prendre connaissance de l'analyse des autres;
- enrichir, illustrer, concrétiser cette analyse.
- la **visibilité** est un principe essentiel : les dispositifs de communication employés sont-ils nombreux, variés et valorisants?
- le dispositif doit être **planifié** : des ressources sont-elles attribuées en temps, en moyens, en budgets?
- la gestion de projets est-elle vécue comme un facteur important de stimulation pour échapper à la logique du court terme?

- la **responsabilisation** sur des objectifs précis constitue le meilleur signe et le meilleur garant de l'adhésion de tous. Qu'en est-elle?
- des **contreparties** doivent être attendues et accordées quand elles se justifient :
quelles sont-elles?
 - de la formation pour aller jusqu'au bout d'une idée?
 - de l'information (comme acteur) pour décrire sa propre action?
 - de la liberté d'action pour rencontrer d'autres organismes?
 - de la reconnaissance d'une qualification pour prendre en compte un élargissement notable des responsabilités?

Comment progresser dans sa carrière professionnelle ?

« La meilleure façon de prédire l'avenir, c'est de le créer. »

P. F. DRUCKER

Les principales fonctions d'une organisation de formation sont animées par des hommes de « métier » qui s'intitulent le plus souvent – et indistinctement – des « formateurs », masquant par là la diversité des rôles professionnels possibles pour un formateur.

Évoluer dans une organisation de formation, c'est aussi repérer ces rôles professionnels et leur répartition en « filières » qui permettent de dessiner les carrières qu'il est possible d'y vivre.

Une méthode de repérage de ces filières qui ne sont pas toujours formalisées, peut consister à identifier :

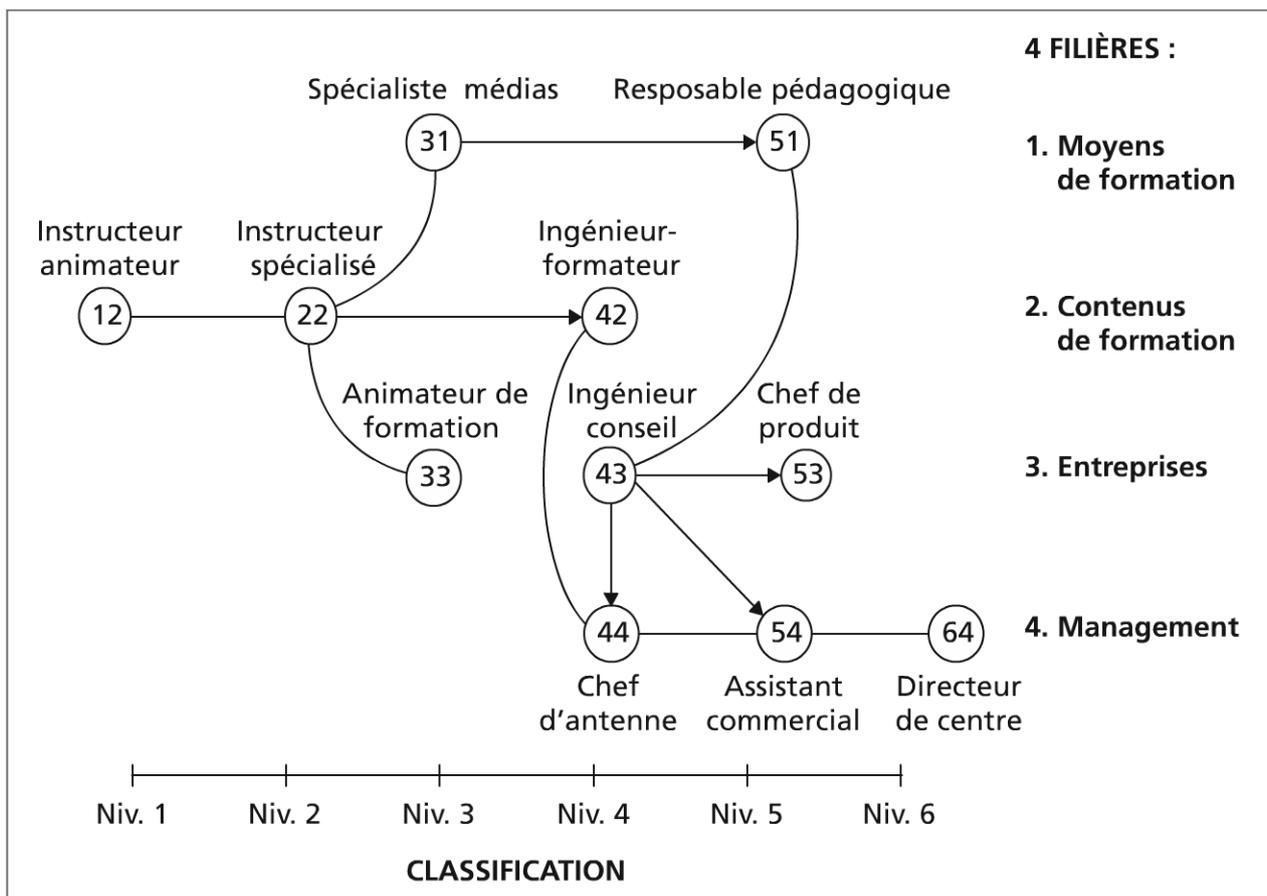
- la **fonction** principale à laquelle contribue le formateur, par exemple la « diffusion », ou la commercialisation ;
- le **rôle** essentiel qui est le sien (ce qu'il conçoit, organise, construit, formalise, etc.) ;
- à quel **niveau** relatif se situe son intervention.

Cette démarche simple permet d'esquisser la « cartographie des métiers » de l'organisation.

En voici un exemple :

Les filières représentées dans ce schéma, et détaillées plus loin, sont propres à un organisme de formation distinct, et pas forcément transposables ! Elles tiennent compte d'un univers technique bien précis à servir, des finalités de cet organisme et des hommes déjà en place.

On voit qu'elles peuvent servir de base à un véritable système de classification des emplois d'une organisation de formation et de repères pour le formateur qui veut évoluer.



- 12. L'instructeur-animateur maîtrise un contenu technique spécialisé (la comptabilité, la mécanique, la conduite des engins de carrière, ...) et le **diffuse** à une population bien délimitée sous forme de « cours » ou pendant des « stages » (inter ou intra-entreprises).
- 22. L'instructeur spécialisé : c'est un instructeur-animateur à qui l'on fait appel pour actualiser, diffuser et **formaliser** ses connaissances techniques dans un domaine bien précis (les matières dangereuses, les obligations fiscales, la responsabilité pénale en matière de sécurité, ...).
- 31. Le spécialiste des médias : instructeur spécialisé capable de concevoir et de **fabriquer** les outils, maquettes, supports et documents pédagogiques, quand on lui en fournit le « cahier des charges » (population, objectifs, contenu, place dans une progression, coût, ...).
- 33. L'animateur de formation : instructeur spécialisé capable d'analyser un problème posé par un service ou par une entreprise, de définir les **stratégies pédagogiques** propres à contribuer à sa résolution, capable d'en assurer l'animation et l'évaluation.
- 42. L'ingénieur-formateur : instructeur spécialisé, le plus souvent de formation technique ou supérieure, qui maîtrise non seulement sa spécialité technique,

mais aussi les **fondements scientifiques** et technologiques de sa spécialité. Il actualise, diffuse et formalise ces contenus fondamentaux (par exemple, les notions d'électrochimie et de chimie des solutions alcalines nécessaires à la fabrication des piles électriques).

43. L'ingénieur-conseil en formation : animateur de formation, le plus souvent de formation supérieure qui possède une expérience suffisante de l'entreprise pour pouvoir proposer un **plan de formation** qui vienne à l'appui des politiques de développement d'une entreprise, pour mener les analyses et les diagnostics correspondants, pour concevoir, suivre et coordonner les actions diverses prévues dans un plan.
44. Le chef d'antenne : ingénieur-formateur ou ingénieur-conseil chargé d'assurer la **présence** de l'organisme de formation dans une région donnée, d'étudier son « marché » et de réaliser des objectifs de « production » négociés avec le directeur du centre.
51. Le responsable pédagogique : ingénieur-formateur ou ingénieur-conseil à qui les autres formateurs du centre s'adressent volontiers pour résoudre leurs problèmes professionnels. Il suscite et **coordonne** les diverses activités de recherche, de formalisation et de perfectionnement interne. Il est garant du label pédagogique de son « antenne » ou de l'organisation de formation dans son ensemble.
53. Le chef de produit : ingénieur-conseil qui conçoit, expérimente, gère et formalise un « produit » nouveau, après étude d'opportunité ; il anime une équipe chargée, pour une période donnée, de **promouvoir** ce produit et conseille ceux qui le « réalisent ».
54. Le responsable commercial : ingénieur-conseil (donc « technico-commercial ») chargé d'animer la « **force de vente** » du centre (directeur, chefs de produits et d'antennes, ingénieurs-conseils).
64. Le directeur du centre : ingénieur-conseil (donc compétent en matière d'ingénierie de la formation), chargé d'animer l'équipe dirigeante du centre, composée des responsables commercial, pédagogique et administratif.

Conclusion

Revenir aux fondamentaux...

Les « situations professionnelles » des formateurs se sont multipliées et diversifiées. Elles se sont du même coup complexifiées et politisées.

Voir n° 8 ←

Il n'était donc pas inutile de revenir aux « fondamentaux » de la pédagogie des adultes, aux principes qui fondent la légitimité du formateur et servent son efficacité professionnelle, indépendamment des contextes propres à chacun.

C'est ce que nous avons voulu faire avec ce livre. Nous avons choisi un point de vue opérationnel (« ça marche et je sais pour qui, pourquoi ») plus qu'une approche « académique » (conforme aux canons nouvellement formalisés des « sciences » de l'éducation).

Ce qui nous a fait dire que « ça marche », c'est la méthode même de construction de cet ouvrage : nous n'avons fait que reprendre, structurer, reformuler les « réponses » apportées à nos questions ou mises en « situations-problèmes » par des centaines de « formateurs », occasionnels ou professionnels, pendant leur perfectionnement pédagogique :

- dirigeants, cadres, ouvriers, employés d'entreprises petites et grandes;
- fonctionnaires des collectivités territoriales, consulaires ou d'État;
- élus et permanents de mouvements syndicaux, mutualistes ou coopératifs;
- permanents de mouvements associatifs ou de jeunesse;
- formateurs indépendants.

Ils sont, sans le savoir, les vrais « auteurs » du livre!

Mais il n'y a pas que les stagiaires qui ont facilité notre collecte; il y a aussi toutes les situations de la vie économique et sociale auxquelles nous avons pu « ajouter » une dimension éducative : développement rural, coopération technique, prévention des accidents du travail, management de la qualité, négociation sociale, conseil d'entreprises, exercice de fonctions de dirigeant à la production, au commercial et aux ressources humaines. Jamais nous n'avons oublié le fondamental des fondamentaux, le **rythme ternaire** :

- ne rien faire faire qui ne soit préalablement compris et désiré;
- ne rien entamer sans être au clair sur les critères d'évaluation;
- faire de chaque intervention non une fin en soi, mais le début d'autre chose.

La pratique de la formation d'adultes est bien une excellente école pour les responsables!

... de manière analytique

À partir d'un schéma très simple, celui du système pédagogique, dessiné pendant un des séminaires de recherche animé par l'Institut promotion animation, nous avons passé en revue l'ensemble des éléments de ce « système ». Avec plus ou moins de légèreté d'une fiche à l'autre.

Si nous avons commencé par la « situation finale, ce n'est pas par goût de la provocation mais par expérience : l'enseignement traditionnel – notre modèle à tous, le plus prégnant – est lourd de « prérequis » et de « matières » à enseigner. Les adultes pourtant, ne consentent à apprendre que s'ils entrevoient dans cet apprentissage un bénéfice précis pour eux.

Voir n° 3 à 10 ←

... et systémique

Cette analyse est loin d'être linéaire ou mécaniste : le concept de rythme ternaire, véritable **principe d'action**, montre que chaque technique, chaque outil mis en œuvre par le formateur peut changer de rôle et de signification selon :

Voir n° 56 à 60 ←

- sa place dans le processus pédagogique ;

Voir n° 82 ←

- l'attitude de celui qui les utilise.

Voir n° 5 et 75 ←

Le système pédagogique est certes composé de tous ces éléments mais il y a aussi ceux qui résultent de sa mise en mouvement :

- ses « émergences », résultats heureux ou non, mais non programmés, qui résultent de son fonctionnement et qui sont, eux aussi, à gérer ;

Voir n° 11 ←

- ses boucles d'anté-action et de rétroaction comme l'« appel à l'information » et le « feed-back » ;

Voir n° 77 et 78 ←

- sa capacité à mobiliser d'autres potentialités (« géno-action »).

Les nombreux renvois insérés dans chacune des fiches vous invitent à remettre en mouvement l'ensemble de ces éléments.

Et maintenant ?

Nous avons voulu, avec ce livre, vous fournir un « compagnon » ; pas un précepteur, pas un censeur, pas un docteur mais un **compagnon** qui vous aide à trouver vos propres solutions (celles qui « marchent pour vous »).

Si nous avons ajouté le chapitre 10, c'est parce que nous avons rencontré trop de formateurs en « difficulté » : la technicité dans ces métiers – comme dans les autres ! – est appréciée mais pas suffisante pour réussir et s'épanouir. Il faut aussi compren-

dre son environnement professionnel, repérer les possibilités et les limites de son action, voir ce qui est légitime, ce qui est cohérent avec les pédagogies mises en œuvre, ce qui est contributif. Si ce «compagnon» vous aide à le faire, nous aurons atteint notre but.

Vous accepterez, je l'espère, ce dernier clin d'œil de formateur à formateur : pourquoi ne pas vous appliquer à vous-même, maintenant, les démarches dans lesquelles vous engagez vous-même vos stagiaires?

- quelle est votre situation professionnelle de formateur?

Voir n° 9, 10, 87 et 99 ←

- quelle est la mission de votre organisation de formation?

Voir n° 89 ←

- quelles sont ses caractéristiques qui «impactent» votre pratique pédagogique?
- quelles opportunités d'évolution vous offre-t-elle?

Que lire sur...

Les objectifs

Collot A., « Les objectifs en pédagogie », *Revue Éducation Permanente*, n° 8, 1970.

Mager R.-F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Bordas, 1993; *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Dunod, 2005.

Les méthodes

Clouzot O., *Former autrement*, Éditions d'Organisation, 1990.

Le Boterf G., Viallet F., *Métiers de formateurs*, Épi, 1976.

Mucchielli R., *Les méthodes en pédagogie des adultes*, Entreprise Moderne d'Édition-ESF, 1985; *La conduite des réunions*, Entreprise Moderne d'Édition-ESF, 2004; *La méthode des cas*, Entreprise Moderne d'Édition-ESF, 1993.

Palmade G., *Les méthodes en pédagogie*, PUF, coll. « Que sais-je? », 1998.

Sorel M., *L'éducabilité cognitive*, L'Harmattan, 1994.

Les groupes

Bohlen B., *Les secrets de la dynamique des groupes*, Chotard, 1969.

Bouvard C., Buisson M., *Gérer et animer un groupe*, Éditions d'Organisation, 1988.

Chandezon G., Lancestre A., *46 fiches de formation à l'animation de réunions*, Éditions d'Organisation, 1991.

Mucchielli R., *La conduite des réunions*, Entreprise Moderne d'Édition-ESF, 2004.

Les communications

Antonetti C., *Entraînement à l'expression orale*, Hommes et Techniques, 1966.

Dorra H., Millet G., *Les communications, l'entretien individuel*, Dunod Économie, 1970.

Laverrière J., Santucci M., Simonet R., *Formation à l'expression écrite et orale - 100 fiches*, Éditions d'Organisation, 2004.

L'évaluation

Évaluation et e-learning : <http://www.generation-formation.fr>

Le Boterf G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation - 75 fiches-outils*, Éditions d'Organisation, 1990.

Pain A., *Évaluer les actions de formation*, Éditions d'Organisation, 2006.

Viallet F., Maisonneuve F., *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Éditions d'Organisation, 2006.

Le multimédia

Actualité de la formation permanente, n° 131 « Les formateurs et les multimédias » par MISSILE.

Blandin, *Formateurs et formation multimédia*, Éditions d'Organisation, 1990.

Centre INFFO, « Les formateurs face aux multimédias », n° 425, mars 1995.

Centre INFFO, Catalogue de l'ORAVEP : « Disques optiques et formation : techniques, produits, acteurs ».

Meda J., *Évaluer vos logiciels de formation*, Éditions d'Organisation, 1996.

Monet D., *Le multimédia*, Collection Dominos, Flammarion, 1995.

La qualité et les normes AFNOR – Formation professionnelle

FD X 50 - 183 : *Les RH dans un système de management de la qualité*.

X 50 - 750 : *Terminologie* (avril 1992). Norme expérimentale.

X 50 - 750-2 : *Terminologie* (novembre 1994). Norme expérimentale.

X 50 - 755 : *Méthode d'élaboration des projets de formation* (février 1998). Norme française homologuée.

X 50 - 756 : *Demande de formation* (novembre 1995) : le cahier des charges de la demande. Norme française homologuée.

X 50 - 760 : *Organismes de formation*, informations relatives à l'offre (novembre 1995). Norme française homologuée.

ISO 10015 : *Projet de norme internationale* (mars 1998), *Les 4 étapes du processus de formation. Le pilotage et l'amélioration*.

Le Préau : <http://www.preau.ccip.fr/qualite>

La compétence

Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, 2006.

Le cognitif

Barth B.-M., *Le savoir en construction*, Retz Grand Public, 2002.

Camusso D., *Développement cognitif et entreprise*, L'Harmattan, 1997.

Deret E., *Outils de développement cognitif*, L'Harmattan, 2000.

Sorel M., *Pratiques nouvelles en éducation et formation*, L'Harmattan, 1994.

Le e-learning

Bellier S., *Le e-learning*, Éditions Liaisons, 2001.

Le Préau : <http://www.preau.ccip.fr>

L'environnement de la formation

Pasquier B., *Voyages dans l'apprentissage. Chroniques 1965-2002*, L'Harmattan, 2003.