Ressources humaines

Didier Noyé
Jacques Piveteau

Le Guide pratique du **formateur**

Concevoir, animer, évaluer une formation

Copyright © 2016 Eyrolles.

EYROLLES

Ressources humaines

Le Guide pratique du **formateur**

Cet ouvrage, qui est devenu une référence, contient des centaines de conseils, très clairs, directement applicables. Il est destiné aux nouveaux formateurs, aux formateurs occasionnels, aux formateurs expérimentés souhaitant renouveler leur pratique pédagogique. Il intéressera également les enseignants et les responsables de formation.

Après l'étude de ce manuel, le lecteur sera en mesure de créer des situations d'apprentissage, d'utiliser des méthodes d'enseignement convenant aux objectifs poursuivis, d'adopter les comportements nécessaires à un formateur d'adultes, de créer des conditions facilitant l'apprentissage et l'utilisation des compétences acquises.

Ce guide est construit à partir des questions que se posent les formateurs. Comment formuler des objectifs ? Comment choisir des méthodes d'intervention ? Que faire en début de session ? Comment faire participer ? Quel style d'animation adopter ? Comment utiliser des projections ? Comment faire travailler des sous-groupes ? Quelle est l'efficacité des questions en pédagogie ? Comment s'adapter aux situations délicates ? Comment vérifier ce qui est acquis ?...

Cette édition augmentée propose de nouveaux développements sur les nouvelles formes d'apprentissages à l'heure d'Internet, les tendances actuelles pour l'e-learning, les moyens d'assurer la mise en application effective des acquis.

Enfin, par-delà de nombreux conseils pratiques, ce livre présente une réflexion globale sur l'acte pédagogique.

Didier NOYÉ, Spécialiste reconnu de l'ingénierie du changement et de la gestion des compétences, il conseille les entreprises pour développer les ressources humaines. Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur la communication et le management.

Jacques PIVETEAU, Il a consacré de nombreuses années à former des formateurs et des enseignants en France, en Afrique et dans plusieurs universités américaines. Il a apporté une importante contribution aux débats sur l'éducation.

Couverture : Studio Eyrolles / © Éditions Eyrolles
photo de couverture : © Shutterstock

Code éditeur : G56385
ISBN : 978-2-212-56385-6

www.editions-eyrolles.com

Copyright © 2016 Eyrolles.

Le Guide pratique du formateur

Copyright © 2016 Eyrolles.

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

www.editions-eyrolles.com

Copyright © 2016 Eyrolles.

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, 12e édition 2016.
© Julhiet Éditions : 1re édition 1981 – 11e édition 2013.
ISBN : 978-2-212-56385-6

Didier Noyé

en collaboration avec Jacques Piveteau

Le Guide pratique du formateur

Concevoir, animer, évaluer une formation

Nouvelle édition mise à jour et augmentée

Copyright © 2016 Eyrolles.

EYROLLES

DES MÊMES AUTEURS

Didier Noyé

Chez Julhiet Éditions (ex-Insep Consulting Editions) :

L'amélioration participative des processus, 1996, 3e éd. 2002.
Comment communiquer de façon efficace ? (en coll. avec J. Piveteau), 1978, 7e éd. 2004.
La conception à l'écoute du marché (ouvrage collectif sous la direction de Shoji Shiba), 1995.
Du bon usage des mots de la qualité : Définitions et commentaires, (en coll. avec V. Defourny), 1996 (épuisé).
Organiser et améliorer les processus : Introduction à la méthode EFPRO (en coll. avec G. Herniaux), 1990, 3e éd. 2001.
Organiser le travail pour qu'il soit formateur (en coll. avec C. Darvogne), 1993, 3e éd. 2000 (épuisé).
Pour fidéliser les clients (en coll. avec P. Valein, E. Dessus de Cérou et le MFQ), 2e éd., 2004.
Pour satisfaire nos clients : 12 leçons sur la qualité du service, 3e éd., 1998 (épuisé).
Le rôle des managers pour améliorer les performances, 1999.
Le management par Percée : Méthode Hoshin (ouvrage collectif sous la direction de Shoji Shiba), 3e éd., 2007.
Réunionite : guide de survie, 1989, 4e éd. 2004.

Livrets de la collection « Les Basic du manager » de Julhiet Éditions :

Accrocher votre auditoire
Coacher vos collaborateurs
Concilier travail et vie personnelle
Conduire un plan d'action jusqu'au résultat
Conduire un entretien de développement professionnel
Conduire vos entretiens annuels
Cultiver les compétences
Déléguer et responsabiliser
Déployer des objectifs
Donner et recevoir du feed-back
Faire face au stress
Gérer les conflits
Gérer vos priorités dans un temps limité
Manager en transversal
Manager les performances
Manager les personnes
Résoudre un problème
Restaurer la motivation et l'engagement
Réussir les changements difficiles
Réussir vos réunions
Téléphoner : l'art et la manière

Jacques Piveteau

Attention ! Écoles (ouvrage collectif), Fleurus, 1972 (épuisé).
Votre école de promotion collective, Cepam, 1974 (épuisé).
L'extase de la télévision, Insep Consulting Éditions, 1984 (épuisé).
L'entretien d'appréciation du personnel, 3e édition, Insep Consulting Editions, 2000.
Mais comment peut-on être manager ? (!), Insep Consulting Editions, réédition, 2002.

Copyright © 2016 Eyrolles.

C'est en 1981 que nous avons publié avec Jacques Piveteau la première édition de ce guide. Ce livre a été influencé par Daniel Hameline et Étienne Verne ; suite à des échanges professionnels, nombre de leurs idées sont passées dans cet ouvrage.

Jacques Piveteau est décédé en 1986. Ce guide pratique du formateur a continué d'évoluer avec diverses éditions. Joseph-Luc Blondel a particulièrement orienté par ses conseils les dernières éditions, qu'il en soit remercié.

Didier Noyé

Copyright © 2016 Eyrolles.

Copyright © 2016 Eyrolles.

Sommaire

Présentation 1

1. La préparation d'une formation 5

2. Définir des objectifs pédagogiques. De quoi s'agit-il ? 25

3. L'évaluation de la formation 37

4. Comment les adultes apprennent-ils ? 51

5. Choisir des méthodes et des techniques d'enseignement 65

6. Les aides pédagogiques 79

7. Le début d'une session 95

8. Comment faire un exposé ? 101

9. L'utilisation des vidéoprojections 109

10. Comment faire participer ? 119

11. Les ressources du travail en groupe 131

12. Réponses à quelques questions 141

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

13. Le développement de la formation en ligne (e-formation) 165

14. Apprendre à l'ère du numérique 175

15. Après la formation, la mise en application 187

16. La formation intégrée au travail 205

17. Quel genre de formateur êtes-vous ? 217

Glossaire de la formation 233

Table des matières 239

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Présentation

À QUI EST DESTINÉ CE LIVRE ?

Cet ouvrage s'adresse aux personnes qui sont amenées à prendre en charge des actions de formation destinées aux adultes. Il intéresse plus particulièrement :

- les cadres et techniciens qui doivent assurer à temps partiel des actions de formation destinées aux personnes de leur entreprise ou de leur service ;
- les formateurs expérimentés qui veulent porter un regard critique sur leur pratique pédagogique et la renouveler ;
- les enseignants habitués aux étudiants ou aux adolescents et qui désirent se tourner vers la formation des adultes ;
- les responsables de formation qui ont un rôle à jouer dans la mise au point des sessions et qui doivent concevoir et accompagner la formation.

QUEL EST L'OBJECTIF DE CE LIVRE ?

Le but de ce livre est de vous permettre de perfectionner vos talents de formateur. Pour cela il vous propose une réflexion sur l'acte pédagogique ainsi que des conseils pratiques qui ont été largement expérimentés sur le terrain.

Après avoir étudié ce manuel, le lecteur devrait être en mesure :

- de choisir et d'utiliser des méthodes d'enseignement qui conviennent aux objectifs poursuivis ;
- de repérer les comportements qu'il doit s'efforcer d'acquérir pour animer un groupe d'adultes en formation ;

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- de créer des conditions qui facilitent l'apprentissage et l'utilisation des compétences acquises.

Les réflexions et les méthodes proposées couvrent trois champs : *concevoir* une session de formation, *animer* une formation et *évaluer*. Nous avons pris l'optique du formateur pour l'aider à jouer son rôle. Le domaine de l'ingénierie de formation est simplement esquissé et appelle des développements complémentaires.

COMMENT UTILISER CE LIVRE ?

Nous supposons que le lecteur est impliqué dans une situation de formation ; il donne des cours ou il anime des stages devant des personnes que nous appelons les « apprenants[1] », ou bien il participe à la mise au point de formations.

Pour la lecture de cet ouvrage, il n'est pas indispensable de suivre l'ordre des chapitres, toutefois il est nécessaire de commencer par les deux premiers. L'objet de chaque chapitre est brièvement présenté en tête de celui-ci, ce qui permet de faire un choix rapide entre les chapitres.

Ce manuel est destiné à être lu, mais c'est aussi un instrument de travail qui vous invite à entreprendre des actions précises. Pour certaines expériences, il sera nécessaire de faire appel à des collègues et d'échanger avec eux.

De nombreux conseils pratiques sont proposés et permettent à chacun de relier la réflexion et l'action.

UNE NOUVELLE ÉDITION

Cette nouvelle version prend en compte les évolutions actuelles de la formation qui se traduisent par quelques tendances fortes.

Première tendance : individualisation et responsabilisation des apprenants. Cet axe s'affirme et va s'affirmer de plus en plus, en particulier pour des raisons d'efficacité. Non seulement, il s'agit d'adapter le processus pédagogique aux différents individus (les techniques d'étude, les méthodes de travail…), mais aussi il convient d'aider un adulte à se former lui-même.

1. Ce terme correspond à l'hypothèse optimiste que la personne prend en charge son apprentissage et ne se contente pas d'être « formée ».

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Deuxième tendance : un nouveau partage des activités de formation. Dans le passé, les mêmes personnes avaient généralement en charge la réalisation de la formation, mais aussi la création de la démarche et des outils pédagogiques. Actuellement, nous constatons une plus grande séparation et spécialisation entre ceux qui assurent l'ingénierie de la formation, la conception, la réalisation, l'évaluation. Cette séparation conduit à la création d'outils simples, facilement utilisables par d'autres personnes que celles qui les ont créés. Elle conduit aussi à mieux contractualiser le processus de formation.

Troisième tendance : la déscolarisation de la formation et l'intégration de la formation aux situations professionnelles. Cette évolution se manifeste par le développement de l'alternance, le nouveau partage du rôle de formateur car il y a de plus en plus de formateurs occasionnels, de tuteurs, de managers formant leurs propres collaborateurs dans le cadre du travail. Elle correspond aux orientations suivantes :

- volonté de mieux prendre en compte le contexte professionnel ;
- vigilance sur le transfert des acquisitions en situation de travail ;
- accompagnement de l'apprenant sur son terrain avec des outils de suivi ;
- formation sur site et au poste avec les outils de travail eux-mêmes ;
- développement de la formation-action où c'est l'action qui a un effet de formation…

Enfin, quatrième tendance : l'utilisation des nouvelles technologies avec la messagerie et les forums électroniques, la formation en ligne avec intranet ou Internet… Il y a là de nouvelles voies pour communiquer et diffuser les connaissances. Les communautés virtuelles deviennent un lieu important de diffusion du savoir et de partage d'expérience.

Cette nouvelle édition propose, entre autres mises à jour, de nouveaux développements sur les points qui suivent. Comment notre façon d'apprendre est-elle modifiée par la navigation sur Internet ? Quelles sont les tendances actuelles en matière d'e-learning ? Comment mieux faire le lien entre formation et application en situation de travail ? Comment articuler apprentissage et utilisation des réseaux sociaux ?

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Copyright © 2016 Eyrolles.

1

La préparation d'une formation

Les besoins de formation : une notion controversée

Bien des formateurs se sont lancés dans des enquêtes pour analyser les besoins de formation et ils ont été déçus. On a beau enquêter par des questionnaires, multiplier les interviews, il est bien difficile de découvrir et de décrire cet objet que serait un « besoin de formation ». Parfois, on se console en déclarant que le besoin n'est pas conscient, et l'enquête dégénère en opération de marketing. En fait, c'est le concept de besoin de formation qui n'est pas clair. Nous proposons de distinguer trois cas de figure bien différents.

L'analyse des besoins de l'organisation

La première démarche consiste à étudier les situations professionnelles. On peut commencer par une réflexion sur les fonctions exercées : que doit faire le titulaire de l'emploi étudié ? Que doit-il organiser, exécuter, contrôler ? Quelles méthodes, quels outils doit-il maîtriser ? Quelle connaissance doit-il avoir de son environnement ? À partir de cette analyse et de la connaissance des personnes qui occupent ou vont occuper ces fonctions, on peut identifier les savoirs et les comportements qu'il faudrait acquérir pour que l'organisation fonctionne comme prévu. Vous pouvez ainsi parvenir à formuler des objectifs de formation décrivant ce que l'apprenant saura faire après l'apprentissage.

Arrivé à ce point, il faut être très clairvoyant sur la situation professionnelle examinée. Étant donné un travail à faire dans une fonction et un collaborateur exerçant cette fonction, on se posera deux questions élémentaires : sait-il le faire ? Veut-il le faire ? La formation peut être une bonne réponse

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

dans une situation où il ne sait pas mais veut le faire ; en revanche, c'est une très mauvaise solution si l'on est en présence de quelqu'un qui ne sait pas le faire et ne veut pas le faire ; ou bien encore s'il sait le faire et ne veut pas le faire. La formation ne doit pas être la béquille d'un management déficient ou d'une négociation bâclée. Pas d'acharnement pédagogique pour les cas qui méritent un autre traitement.

Voici plus précisément trois approches pour ces analyses.

L'analyse du travail, très utile pour l'adaptation à un nouvel emploi

Elle vise à spécifier les objectifs du travail en termes de capacités observables et à décrire le système dans lequel une personne est en interaction avec son environnement technique et humain. Différents procédés sont utilisés pour recueillir et analyser l'information : l'entretien avec celui qui organise la formation, l'entretien annuel avec le responsable hiérarchique, l'observation directe (ou filmée) du travail, la construction d'un tableau de compétences avec ceux qui réalisent le travail, l'analyse des résultats et des incidents critiques, l'expérimentation du travail par ceux qui l'analysent. Ces méthodes se complètent, mais l'entretien est la plus courante.

L'analyse des besoins pour un projet

Commencer par avoir une bonne description du projet : la finalité de ce projet, les services et personnes concernés, les résultats attendus, les contraintes à prendre en compte, le jalonnement des opérations… Examiner les conséquences de ce projet sur l'organisation : les activités nouvelles ou modifiées. En déduire les conséquences sur les emplois concernés et sur les compétences requises. Une analyse complémentaire concerne les moyens nécessaires pour mener à bien le projet : nouvelles procédures, moyens matériels, système d'information, compétences nécessaires pour cette mise en œuvre.

L'analyse de la performance

Les questions qui suivent aident à faire cette analyse.

Quels sont les résultats professionnels attendus ? Les normes de production sont-elles connues, acceptées, respectées ?

Quel est l'écart entre la performance actuelle et la performance souhaitée ? La performance souhaitée a-t-elle été obtenue dans le passé et dans quelles conditions ?

Quelles sont toutes les personnes impliquées dans le processus de travail contribuant au résultat ? Quelles sont les causes des faiblesses de performances

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

(modes d'organisation, moyens matériels et financiers, système d'information, moyens humains, manque de motivation, déficit de compétences…) ?

Si c'est un problème de compétence, à quoi verra-t-on que la compétence est acquise ? Quelles sont les autres conditions à remplir pour obtenir les résultats de performance ?

La clarification de la demande

Les attentes des personnes ne correspondent pas nécessairement à une demande de formation. La demande n'est pas nécessairement le besoin. Il s'agit donc de clarifier et d'analyser la demande. Travail délicat car il peut exister des décalages entre les demandes exprimées par des personnes et celles de leur entreprise ou de leur hiérarchie. Les interrogations qui suivent sont proposées comme fil conducteur de cette réflexion.

Qui exprime la demande ? Est-ce pour lui-même ou pour d'autres ? Quelle est sa représentativité ? Qui est le commanditaire ?

La demande est-elle précise ou floue ? Porte-t-elle sur le résultat à atteindre ou sur les moyens à mettre en œuvre ? Est-elle justifiée et fondée sur un diagnostic de la situation ? Est-elle réaliste ?

Quels sont les différents acteurs concernés par cette action ? Quelle concertation et quelles validations prévoir avant de faire des choix ?

La formation est-elle la réponse la plus appropriée ? Doit-on mener des actions complémentaires ? Ce projet est-il cohérent avec les priorités et avec d'autres actions en cours ou envisagées ?

La création d'une dynamique

Les deux démarches présentées ci-dessus ne permettent pas d'examiner toutes les situations. Prenons le cas d'une entreprise qui se prépare à des mutations importantes : changement de technologie, reconversion industrielle, organisation plus flexible. Les transformations nécessaires ne sont pas toujours prévisibles à moyen terme ; parfois, il est indispensable de se préparer à changer d'activité sans savoir précisément quels vont être les besoins de la future organisation ; dans ce cas, la réflexion sur les fonctions et les compétences indispensables n'est pas possible. Par ailleurs, on ne peut pas réaliser une analyse des demandes et des désirs car les collaborateurs ont une idée très floue de leur avenir ; par conséquent, ils ne construisent pas de projet. Et pourtant, on sent bien la nécessité de préparer les salariés à ces

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

changements, de développer les ressources humaines. Il faut alors adopter une troisième voie ; la démarche que nous préconisons consiste à explorer de quelle façon susciter une dynamique de formation.

En fait, il s'agit dans un premier temps d'imaginer une action de formation qui aura surtout pour effet de donner le goût d'apprendre, d'habituer les personnes à se former. Ultérieurement, on pourra concevoir une préparation à tel ou tel métier, mais il est bon de commencer par remettre en marche les mécanismes de l'apprentissage intellectuel.

De quelle façon ? Les moyens utilisés peuvent être variés. Souvent on imagine une formation de base, par exemple une ouverture culturelle sur l'environnement, un entraînement à la communication ou encore un développement de la culture technique (électronique, mécanique…). Ces préalables servent à préparer le terrain. Après cette première impulsion, il devient possible d'envisager d'autres formations : pour certaines personnes, des projets individuels s'élaborent et il faut les clarifier ; par ailleurs, des besoins se précisent dans les entreprises et on peut étudier les besoins de l'organisation.

Ce cheminement que nous venons de présenter n'est pas une véritable analyse des besoins. Il y a pourtant une analyse à faire : rechercher quelle action est opportune, quelles sont les formations qui ont le plus de chances d'intéresser les personnes. En associant ces personnes au choix des thèmes de travail, on s'assure de la faisabilité du projet de formation.

En résumé, l'analyse des besoins de formation peut prendre plusieurs formes : l'analyse des besoins de l'organisation, la clarification de la demande des personnes ; mais lorsque cela n'est pas possible, il faut créer une dynamique d'apprentissage en commençant par étudier quelle action est « jouable ». Dans tous les cas, l'étude aboutit à la production d'objectifs de formation. Signalons une évolution : dans les entreprises, cette réflexion sur la formation se développe de plus en plus sous l'impulsion de l'encadrement, en se référant aux priorités stratégiques de l'entreprise.

Pour une formation au sein d'une organisation

- Existe-t-il un lien entre la formation et la mission ou les priorités de l'organisation ?
- Peut-on impliquer dans la conception de la formation un groupe de participants témoins ainsi que les managers des futurs participants ?
- Comment associer les dirigeants et les managers à la réalisation de la formation (communication préalable, participation, accompagnement de la mise en pratique…) ?

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Les ressources éducatives

Pour préparer la formation il convient de faire un repérage des ressources éducatives disponibles. Elles sont de plusieurs sortes.

La première ressource mobilisable, ce sont les acteurs concernés par le projet : les apprenants qui sont en position centrale, les formateurs, les divers experts et spécialistes, la hiérarchie de l'organisation, toutes les personnes expérimentées sur le sujet et qui sont autant de personnes ressources.

Une autre ressource éducative est constituée par toutes les sources d'information sur le thème de la formation : des manuels, des rapports, des monographies, des articles, des cours d'autoformation, des procédures, des enregistrements, des bases de données…

Troisième sorte de ressource éducative : les technologies de l'information et de la communication. Elles peuvent apporter une contribution à la diffusion des connaissances et à la mise en relation des personnes. Ceci correspond à différents procédés : la visioconférence, la messagerie qui permet à deux personnes de communiquer en temps réel ou différé et à distance, le forum électronique qui permet cette communication à distance au sein d'un groupe prédéfini, l'édition électronique « en ligne » qui permet de diffuser des informations *via* Internet et intranet, l'édition électronique « hors ligne » à l'aide de cédéroms.

La dernière catégorie de ressources éducatives est constituée par les situations formatives, situations qui permettent d'agencer les ressources précédemment citées afin qu'il y ait apprentissage. Ces situations formatives sont multiples : un groupe se réunit dans une salle avec un formateur, un apprenant accompagne une personne expérimentée sur le terrain, quelqu'un étudie une documentation et rédige une synthèse, un échange collectif est organisé sur un thème par forum électronique, un apprenant interviewe un expert, une visite d'établissement est organisée… Il y a bien sûr les situations formatives classiques et celles que l'on peut imaginer.

Quels types de dispositifs de formation ?

Lorsque l'on envisage de préparer une action de formation, la forme la plus classique qui vient à l'esprit est la session. Elle réunit en un lieu un groupe de participants pendant un temps donné. Un formateur est présent pour animer ce groupe et organiser les situations d'apprentissage ; il a préparé un déroulement pédagogique correspondant aux objectifs que l'on a déduits de

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

l'analyse des besoins. Cette forme, assez répandue, peut faire oublier d'autres types de dispositifs ; or, il ne faut pas trop vite éliminer les autres formes d'actions car elles peuvent être plus pertinentes ou moins coûteuses.

Ayant analysé une situation et défini des objectifs de formation, il convient de choisir un type de dispositif approprié. En voici des illustrations.

Session de formation classique

La session de formation avec regroupement de personnes dans une salle ne constitue pas un genre unique. Il existe de nombreuses variantes : la formation peut être massée dans le temps ou répartie selon un calendrier de réunions ; la session forme un tout qui a son autonomie, ou bien elle s'inscrit dans un parcours de formation avec des modules qui se complètent ; les participants viennent de différents secteurs ou bien ils viennent du même service et l'apprentissage se fait en unité constituée. Des variantes importantes concernent les méthodes pédagogiques employées (apports didactiques, méthodes actives…). Ces choix et leurs effets sont particulièrement examinés dans les chapitres 4 et 5.

Les sessions de formation « classiques » peuvent se combiner avec des démarches d'autoformation (cf. ci-dessous « Centre de ressources », « Démarche multiressource » et « Formation à distance »).

Formation en alternance

Une formation alternée est une formation qui organise, dans un même projet de formation, les apports de l'entreprise et d'un centre de formation. La personne en formation suit alternativement une formation en entreprise et au sein d'une structure de formation. L'idéal est de réussir une véritable articulation entre la formation en salle et l'expérimentation sur le terrain : le travail en salle donne l'occasion d'analyser les situations de travail en milieu professionnel et, inversement, celui-ci donne la possibilité d'appliquer ce qui a été étudié. Ces interactions sont possibles s'il existe un projet pédagogique global, associant les tuteurs du milieu professionnel et les formateurs de la structure de formation. Ainsi, il existe une bonne complémentarité entre la situation de formation en salle et la situation de production.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Formation-action

Dans la formation-action, une action réelle est le fil conducteur des apprentissages. La formation-action prend appui sur les situations de travail réellement rencontrées par les apprenants. Cette situation de travail sert de terrain d'observation, d'analyse et d'action pour l'apprenant. La formation-action mobilise des démarches et des outils formalisés de diagnostic et de conduite de projet.

L'apprenant et le formateur se donnent comme objectifs la connaissance, voire la transformation d'une réalité de travail. Les enjeux dépassent ceux d'une formation extérieure à l'organisation : c'est pourquoi les représentants de l'institution, la ligne managériale, participent au choix de l'action et définissent le dispositif de travail et de validation. Le contrat déterminant les rôles et les règles du jeu doit être très clair pour les trois partenaires : le formateur, l'apprenant, la hiérarchie de l'apprenant. C'est une condition de réussite.

L'évaluation se fait d'un double point de vue : les résultats obtenus dans la situation de travail ; les apprentissages effectués grâce au processus de formation-action. La direction concernée par l'impact de l'action participe à cette évaluation. Il est à noter qu'une formation-action constitue une intervention dans une organisation et dans des champs de pouvoir ; l'évaluation doit prendre en compte ces deux aspects.

Centre de ressources

Un centre de ressources organise un dispositif d'individualisation de la formation ; un apprenant peut y travailler en autoformation seul ou en petit groupe, avec l'assistance éventuelle d'un formateur. Un tel centre met à disposition des livres, des documents, des supports d'autoformation, des outils multimédias. Des personnes ressources mettent les moyens pédagogiques à disposition et guident le parcours d'apprentissage.

Le centre de ressources entend définir un état d'esprit où l'apprenant devient acteur de sa formation par les choix qu'il fait dans la mise en œuvre de son parcours de formation. Cette formule prend en compte les contraintes de disponibilité, elle est souple et motivante. L'investissement de départ pour mettre les moyens à disposition est important.

Démarche multiressource

Par démarche multiressource, ou multimodalité, nous entendons un dispositif qui va combiner une palette assez large de procédés divers pour faciliter

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

un apprentissage actif. Parmi ces procédés, les nouvelles technologies peuvent tenir une place significative.

L'apprenant a le choix et combine plusieurs possibilités qui lui sont offertes : participer à des échanges, avoir accès à une source documentaire, suivre une séquence d'autoformation individuelle, participer à une conférence, participer à une session d'entraînement en groupe, identifier et interroger des personnes compétentes repérées dans un répertoire, avoir une relation avec un tuteur…

Les nouvelles technologies en ligne (intranet) et hors ligne (cédéroms) viennent enrichir les façons classiques d'échanger entre personnes et d'accéder à l'information. Par exemple, sur le réseau intranet, une entreprise peut mettre à disposition des documents de référence, des bibliographies, des revues de presse ciblées… proposer un catalogue de rencontres et de stages, signaler les personnes qui possèdent des compétences clés (pour faciliter la mise en relation), proposer des échanges par forum électronique sur différents thèmes… Dans ce sens, un intranet ne supprime pas les autres modes de communication mais il les complète. C'est particulièrement commode lorsque les acteurs sont dispersés sur le terrain et peu disponibles.

Nous employons ici l'expression *multiressources* plutôt que *multimédia*, car le multimédia finit par désigner un moyen unique : écran-clavier avec un didacticiel ou un cédérom. Multiressources signifie vraiment toutes les ressources possibles : du livre à la messagerie électronique, en passant par la réunion en salle ou le forum électronique, ou toute autre situation d'apprentissage.

Les démarches multiressources, basées sur l'autoformation accompagnée, prennent appui sur des éléments qu'il ne faut pas perdre de vue : un véritable projet individuel, un contrat pédagogique précisant les rôles et les contributions, des formateurs qui jouent un rôle d'accompagnement et de facilitation.

Formation à distance

La formation à distance est un cas particulier de la démarche multiressources présentée ci-dessus. Elle est appelée à un fort développement car elle a plusieurs avantages : facilités de mise en œuvre grâce à Internet et aux intranets, individualisation de l'apprentissage, autoformation, réduction des coûts de la formation.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Le chapitre 13 présente les modalités de formation en ligne ou e-formation. Il est particulièrement intéressant de concevoir des formules qui combinent des rencontres collectives et des séquences de travail individuel à distance par la formation en ligne. C'est à la fois impliquant, efficace et économique.

Groupe d'échange, club d'autoperfectionnement

Le club d'autoperfectionnement est une situation où des pairs se réunissent pour pratiquer l'autoformation et la formation mutuelle. Le club se réunit selon un calendrier prévu à l'avance (réunions d'une demi-journée ou d'une journée). Le rôle d'animateur est exercé de façon tournante. Les modalités peuvent être variées :

- un participant fait part d'une expérience à ses collègues ;
- un participant fait part d'un problème professionnel qu'il rencontre ; les autres l'aident à réfléchir sur cette situation ;
- sur un thème choisi, chacun fait part de sa pratique professionnelle ;
- le groupe formalise par écrit une méthode de travail ;
- le groupe fait venir un expert pour un apport ou pour l'interroger.

À partir du moment où il n'est pas prévu d'animateur extérieur au groupe, il est essentiel de se donner des procédures de travail en groupe assez précises, sinon, le club risque de tourner au café du commerce. Cette formule s'inscrit dans une logique de réseau ; elle convient pour des personnes d'expérience qui prennent en charge de façon volontaire leur propre perfectionnement. Elle convient bien pour approfondir l'expertise technique d'un métier et aussi le rôle de manager[1].

Formation intégrée au travail

Le travail lui-même est une formidable occasion d'apprendre. Mais l'organisation du travail n'est pas neutre à ce sujet, il est possible d'organiser le travail pour qu'il soit formateur. La formation en alternance, le tutorat s'inscrivent dans cette approche. Voici d'autres modalités :

- le travail en binôme avec une personne expérimentée ;
- l'organisation d'une mobilité pour faire connaître différents secteurs d'activité ;

1. Démarche développée par Jean-Maurice Vergnaud.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- la participation à un groupe transverse pour résoudre un problème ou réaliser une mission ;
- les réunions de retour d'expérience pour tirer les enseignements d'un projet ;
- l'analyse comparative de ce que réalise une autre entreprise ou une autre unité dans un domaine où elle est très performante.

Le chapitre 16 est consacré à ce thème de la formation intégrée au travail.

LE CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION

Ce cahier des charges est un instrument de dialogue très utile pour la préparation d'une formation. C'est un document élaboré conjointement par les services demandeurs de la formation et par le service formation. Il permet d'expliciter les attentes et les conditions d'organisation de la formation. Il constitue également une base de négociation dans le cadre de l'achat de prestation de formation. Les différentes rubriques présentées ci-dessous ne sont pas documentées en une fois, elles sont définies progressivement au cours de la préparation.

Dans ce cahier des charges, la notion d'objectifs est centrale. Le chapitre 2 permettra d'approfondir la façon de formuler les objectifs de la formation et les objectifs pédagogiques.

La rubrique « Pilotage du projet » incite à conduire cette action comme un projet.

Cahier des charges (commenté)

Thème de la formation

Le thème exprime de façon condensée la finalité de la formation.

Origine de la formation

Origine et historique de la demande ; prescripteur ; précisions sur le contexte dans lequel s'inscrit l'action ; changements prévus et priorités du secteur…

Pilotage du projet

Cette rubrique désigne le commanditaire et l'organisateur de l'action. Des responsables hiérarchiques et le responsable formation peuvent être impliqués dans ce pilotage. L'action est conduite comme un projet, avec des étapes et des validations aux étapes importantes.

Public concerné par la formation

Les personnes à former : bien préciser leurs caractéristiques (nombre, activités, origine géographique…). Indiquer les prérequis pour pouvoir profiter de la formation.

…/…

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Objectifs de la formation

Ils expriment de manière synthétique les comportements professionnels qui doivent être acquis par la formation et mis en œuvre dans la situation de travail. Ces objectifs de formation se déterminent avec le prescripteur de l'action envisagée ; ils s'expriment sous la forme : « Rendre capable de… ». Exemple : rendre les personnes capables d'évaluer les risques dans leur contexte de travail.

Objectifs pédagogiques de la formation

Ils permettent de concrétiser les objectifs de formation pour les rendre opératoires. Ils sont formulés en lien avec le formateur ; ils expriment ce que les participants vont apprendre plutôt que ce qu'ils devront faire dans les situations réelles de travail. On utilise la forme : « être capable de… ». Exemple : à l'issue de la formation sur la prévention des risques, les participants seront capables :

- d'énumérer les risques d'accidents dus à l'environnement et aux produits utilisés ;
- d'exposer la méthode d'analyse des risques ;
- de citer les précautions à prendre pour appliquer cette méthode.

Démarche générale

La stratégie prévue pour le dispositif de formation : sessions de formation avec différents modules, formation-action avec implication de la hiérarchie, formation individualisée avec un accompagnement personnalisé…

Plusieurs types de dispositifs peuvent être imaginés ; il s'agit de faire un choix et de le justifier.

Actions prévues

Le nombre d'actions, le nombre de participants par action, la façon de composer les groupes, la durée de l'action, le calendrier, les moyens et matériels nécessaires…

Contenu indicatif

Les principales têtes de chapitre du programme. Cette rubrique est à remplir en lien avec le formateur ; elle est d'autant plus facile à remplir que les objectifs pédagogiques auront été bien identifiés.

Intervenants

Les intervenants peuvent être externes ou internes à l'institution. L'intervenant ne désigne pas que l'animateur de la formation. D'autres personnes peuvent jouer un rôle dans la conception, l'animation de cette formation, dans l'évaluation et le suivi de la formation.

Évaluation

Cette rubrique présente les critères permettant de considérer que la formation a atteint ses objectifs. On considère le point de vue du prescripteur de la formation, celui des apprenants et celui des intervenants. L'évaluation est facilitée par une bonne définition des objectifs pédagogiques. La rubrique présente également les méthodes qui seront utilisées pour réaliser l'évaluation.

Coût indicatif

Les frais de déplacement et de mission, les indemnités d'enseignement, les coûts des organismes extérieurs.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

LES STRATÉGIES DE FORMATION : DE NOMBREUX CHOIX

De quelle façon va-t-on structurer les activités d'apprentissage pour atteindre les objectifs ? Il convient de faire certains choix ; on distinguera utilement les stratégies d'organisation de la formation, qui concernent l'ensemble du dispositif, et les stratégies d'enseignement, utilisées au cours des séances de formation.

Les stratégies d'organisation de la formation

La conception d'ensemble de l'action de formation peut choisir un type de dispositif (comme nous l'avons vu plus haut) : session de perfectionnement avec unités capitalisables ; formation-action avec un accompagnement sur le terrain, formation en ligne, formation en alternance, perfectionnement individuel avec guidage personnalisé, formation informelle par la pratique…

La définition des bénéficiaires est aussi une occasion de choix : quel est le public ? Y a-t-il des bénéficiaires indirects ? On peut aussi réfléchir sur le non-public : quelles seront les conséquences du fait que tel groupe de personnes n'est pas concerné par la formation ? Par qui va-t-on commencer, par quelle catégorie de personnes et dans quel secteur de l'organisation ? Faut-il adopter une démarche extensive (toucher rapidement de nombreuses personnes) ou une démarche intensive (travail en profondeur pour certains bénéficiaires) ? Quelle est la part de volontariat, de concertation et de négociation dans la mise au point de l'action de formation ?

D'autres interrogations concernent le lieu de formation, le choix du formateur, la durée et la répartition dans le temps[1].

Quelle utilisation d'Internet ou d'intranet ?

Internet et l'intranet d'une organisation peuvent augmenter l'efficacité d'un dispositif de formation. Voici des utilisations possibles :

- Présenter sur un site la formation, ses objectifs, son contenu et son déroulement, les destinataires, les préalables.
- Réaliser ou affiner un repérage des attentes des bénéficiaires ; leur permettre de poser des questions par avance.
- Proposer un système d'inscription par électronique.
- Fournir aux participants des documents à lire avant la formation.

…/…

1. Voir les chapitres 4 et 15.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- Fournir un test d'autoévaluation pour aider chacun à situer ses connaissances.
- Proposer un entraînement avec des modules d'e-formation.
- Communiquer des documents à utiliser lors des intersessions.
- Fournir des supports pour approfondir l'apprentissage après les sessions.
- Poursuivre le dialogue sur le thème de la formation.
- Conduire une enquête pour évaluer les effets de la formation.

Les stratégies d'enseignement

Le contenu d'une session de formation peut être construit en faisant appel à une variété de méthodes et de techniques pédagogiques. Ces décisions ne sont pas neutres, les choix doivent être faits en considérant les moyens qui conviennent le mieux aux objectifs poursuivis ; dans telle ou telle situation, certains procédés sont plus efficaces[1].

Schématiquement, vous avez deux types d'approches : les apprentissages qui nécessitent des échanges avec un groupe et en présence d'un animateur pour organiser les échanges, et les apprentissages qui peuvent se faire avec une part importante d'autoformation (avec un travail personnel, des lectures, des cours autoadministrés…). L'autoformation est utile pour tous les sujets où il faut apprendre un processus de travail, une technique donnée ; exemples : l'informatique, la gestion budgétaire, la mécanique, l'entretien d'un équipement… La formation avec un animateur de groupe convient bien pour les apprentissages qui concernent les comportements : la vente, le leadership, la qualité du service, la conduite de réunions… Pour ces formations, il est utile de prendre appui sur les réactions qui s'expriment dans le groupe et de mettre en commun l'expérience de chacun. Enfin, vous avez de nombreux thèmes qui combinent les deux dimensions : un processus à maîtriser et des comportements à acquérir ; par exemple, le management de projet.

La préparation du déroulement

Il reste à mettre au point le programme. De quelle façon va-t-on organiser le contenu de la formation ?

Pour décomposer le travail et agencer les séquences d'apprentissage, le formateur va découper le sujet et choisir un ordre de présentation. Une mauvaise façon de procéder consiste à suivre la table des matières d'un livre qui traite

1. Voir à ce sujet les chapitres 5 et 6.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

le même sujet. Nous conseillons au contraire d'organiser le contenu en choisissant parmi une des approches que voici, et en s'attachant à respecter une logique d'apprentissage et de compréhension.

Une logique des préalables

Le premier point de référence, ce sont les objectifs de formation ; ils conduisent à définir des objectifs préalables, des sous-objectifs : pour être capable de réaliser telle opération, il faut en premier lieu maîtriser tel concept ou tel savoir-faire. Le repérage des apprentissages préalables incite souvent à identifier des savoir-faire « élémentaires » (exemple : pour savoir réparer cette machine, il faut d'abord être capable de la démonter et de la remonter) ; mais ce même repérage conduit aussi à définir des apprentissages « généraux » qui donnent la compréhension du contexte (exemple : pour savoir réparer cette machine, il est utile de savoir à quoi elle sert, comment elle est utilisée… ou encore, pour comprendre le rôle de la banque il faut avoir une représentation des circuits monétaires…).

Une logique partant du familier et du connu

Un deuxième point de référence pour structurer le contenu est le domaine déjà connu par les apprenants. On sait que les connaissances nouvelles s'organisent dans le cerveau dans le prolongement de ce qui est déjà acquis ; le formateur augmente les chances de mémorisation s'il présente des notions nouvelles accompagnées de quelques éléments plus familiers. De même, il faut tenir compte du domaine déjà apprécié par les apprenants ; la curiosité et l'intérêt des personnes a de l'influence sur les informations qui sont enregistrées et assimilées plus facilement.

Le formateur lui-même a certains domaines pour lesquels ses connaissances et ses intérêts sont plus développés ; c'est un autre aspect à prendre en compte pour la construction du programme. Il convient d'exploiter ses propres points forts pour insuffler le goût d'apprendre ; il faut aussi, dans un programme, éviter de dévier, emporté par son sujet, et aussi savoir comment compenser certains de ses points faibles.

Une logique historique

Par exemple, vous voulez initier des personnes à l'organisation du travail et vous structurez vos apports de façon chronologique : le contexte

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

historique qui a donné naissance au taylorisme ; le mouvement des relations humaines entre les guerres ; les conditions dans lesquelles Ohno a mis en place de nouvelles formes d'organisation au Japon après la Seconde Guerre mondiale…

Une logique du général au particulier

Pour donner du sens, l'apprenant a besoin d'avoir un cadre de référence, une compréhension globale du contexte, avant d'étudier des aspects plus particuliers et limités. Avant d'étudier les mécanismes de l'inflation, avoir une vue d'ensemble des grands flux économiques et une clarification des concepts utilisés.

Une logique du problème à la solution

Une telle formation est tournée vers l'action et favorise la mobilisation des énergies. À condition que le problème soit un problème que l'apprenant se pose réellement pour lui-même et non pas un cas d'école que le formateur lui soumet pour le faire réfléchir. À condition également que la complexité du problème ne nous conduise pas à respecter la logique des préalables, déjà décrite.

Une logique de la finalité

Vous structurez le contenu de la formation autour du résultat recherché ; tout s'organise autour de cet objectif qui donne du sens aux efforts et qui vient structurer un projet. Par exemple, vous formez des chercheurs d'emploi en organisant les séquences en fonction de l'entretien d'embauche que l'on veut provoquer. Cette approche peut être à la fois porteuse et enfermante car il peut être utile d'avoir une stratégie pédagogique un peu décalée par rapport aux situations habituelles.

Une logique de la priorité

Que faut-il enseigner d'abord ? Quel est le plus utile ? Où est la priorité ? Il est clair que si vous formez des personnes à la prévention sécurité, vous commencerez par faire découvrir les risques les plus graves, les risques les plus fréquents ; ces thèmes seront traités avant les risques rares et moins graves. Souvent, il est recommandé de commencer par ce qui est le plus

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

important ; ainsi, vous profitez de l'attention de tous… et après tout, vous n'êtes pas sûr que tout le monde sera encore là par la suite.

Une logique combinant la pratique et la théorie

Il convient de prendre beaucoup de soin en articulant des apports et l'action. L'action elle-même est source d'apprentissage. Commencer par enseigner puis faire pratiquer est justifié lorsque l'on aborde un domaine nouveau. Mais il est essentiel que l'utilisation des acquisitions soit bien programmée.

Enfin, l'organisation du programme est influencée par les choix des stratégies de formation que nous avons examinées plus haut. Ces stratégies intègrent les contraintes d'organisation (le budget, la durée, la disponibilité, les lieux…). Le formateur va donc les prendre en compte pour agencer le contenu de l'apprentissage, de même qu'il se réfère aux objectifs et aux domaines particulièrement connus du formateur ou des stagiaires.

Quelques questions pour préparer

- Quel est le contexte de l'intervention ?
- Qui sont les bénéficiaires et qu'attendent-ils ?
- Quel est l'objectif de la formation ? Attend-on des participants qu'ils comprennent… qu'ils aient envie de…, qu'ils appliquent…, qu'ils soient moteurs pour… ?
- Que devra faire le participant pour se préparer ? Doit-il écouter et apprendre ? Doit-il observer et s'entraîner ? Doit-il échanger pour préparer son action ?
- Que devra faire le formateur pour créer des situations d'apprentissage ?
- Quelles idées maîtresses, quels messages clés faut-il faire passer ?
- Comment susciter l'intérêt ?
- Quels enchaînements logiques ?
- Quel sont les prérequis pour profiter de la formation ?
- Comment organiser la mise en application en situation de travail ?

LA DESCRIPTION DE L'ACTION DE FORMATION

Au delà des documents distribués aux participants, il est bien commode de disposer d'un texte précisant quel va être le déroulement de la session, ses objectifs, les moyens mis en œuvre. Cet effort d'écriture aide le formateur à clarifier ce qu'il veut faire et à structurer son intervention ; c'est aussi un moyen de communiquer avec les personnes qui organisent la formation ou

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

avec d'autres formateurs qui pourraient animer les mêmes sessions. Dans ce but nous vous proposons des documents qui sont des canevas à remplir : document 1, une description de la formation qui rassemble des informations synthétiques pour une session ; document 2, des feuilles de déroulement de stage permettant de consigner, de façon assez précise, les différentes phases de travail pour une séquence de formation ainsi que les objectifs et les moyens correspondants à chaque phase.

Document 1

Description de l'action de la formation

Désignation du module : .....

Durée du module : .....

Noms des intervenants : .....

Dates de réalisations : .....

Les objectifs

À la fin de ce stage, les participants seront en mesure de :

1. 5.
2. 6.
3. 7.
4. 8.

Les clignotants

Voici un certain nombre d'indicateurs qui permettront de dire que les objectifs ci-dessus ont été atteints (décrire ou insérer les tests qui seront utilisés).

.....

.....

.....

Les contenus

Description schématique du programme :

Jour 1 matin .....

après-midi .....

Jour 2 matin .....

après-midi .....

Jour 3 matin .....

après-midi .....

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Document 2

Schéma d'animation
Formation à la résolution de problème

Objectifs

- Utiliser efficacement la méthode de résolution de problème pour les sujets opérationnels rencontrés dans le travail.
- Animer efficacement un groupe de résolution de problème.

Déroulement

Séquences	Horaires	Objectifs	Modalités d'animation	Supports
1. Ouverture du séminaire	8 h / 9 h 15	Partager les objectifs. Repérer les attentes. Se présenter pour mieux se connaître.	Introduction institutionnelle par le directeur pour situer les enjeux. Présentation des objectifs et du déroulement. Chacun se présente en indiquant à quel processus il contribue et quelle est sa principale valeur ajoutée pour le client.	Cartographie des processus de l'unité (affichée au mur).
2. Bien poser un problème	9 h 15 / 10 h	Clarifier la notion de problème. Formuler un problème de façon précise.	Citez des exemples de problèmes rencontrés dans le cadre de votre activité depuis 6 mois. Apport sur la définition et la formulation de problème. Examen des problèmes cités et reformulation avec les participants.	Liste affichée au tableau. Visuels sur la formulation de problème.
3...				

LE SUIVI SE PRÉPARE DÈS LE DÉBUT

Comme l'évaluation, le suivi de la formation s'organise au moment où l'on formule les objectifs pédagogiques. Le chapitre 15 présentera tous les aspects à prendre en compte pour faciliter la mise en application après la formation. Le formateur pourra utilement mener les actions suivantes :

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- Établir la liste de tout ce qui va freiner la mise en application et aussi de ce qui peut la favoriser.
- Contacter les membres de l'encadrement pour examiner avec eux de quelle façon créer un environnement favorable au suivi et pour les inciter à jouer un rôle moteur dans ce suivi.
- Prévoir au cours de la formation (et en particulier vers la fin) des moments pour réfléchir avec les participants à la façon d'utiliser les acquis du travail effectué ; éventuellement, faire venir dans le groupe certaines personnes de l'environnement qui pourront jouer plus tard un rôle d'accompagnement et d'assistance.
- Imaginer et proposer des modalités précises pour ce suivi : plans d'action, entretiens, réunions, grilles d'évaluation… Introduire la notion de contrat que l'apprenant passe avec lui-même, éventuellement avec d'autres partenaires ; susciter des décisions individuelles ou collectives.

En bref

- Les « besoins de formation » n'existent pas ; en revanche, on peut analyser les besoins de l'organisation, clarifier les attentes des personnes.
- Le cahier des charges de la formation est un outil de dialogue important pour concevoir une formation.
- Pour organiser la formation et pour définir une démarche pédagogique, de nombreux choix stratégiques sont possibles ; il convient de créer une forte cohérence entre les moyens adoptés et les fins que l'on poursuit.
- La structuration du déroulement pédagogique se prépare en mettant en relation les objectifs de formation, le cadre de référence des stagiaires, l'expérience et les connaissances du formateur. Il est utile de formaliser par écrit ce déroulement pédagogique.
- La formation se justifie par l'utilisation que l'on en fait ; dans ce but, le formateur s'attache à organiser le suivi de façon méthodique.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Pour terminer, voici un récapitulatif des opérations à effectuer pour construire un programme de formation :

Schéma pour une action de formation

Bibliographie d'appoint

Carré P., Caspar P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 2011.

De Ketele J.-M., Chastrette M., Cros D., Mettelin P., Thomas J., *Guide du formateur*, 3e édition, De Boeck, 2007.

Hourst B., *Former sans ennuyer : Concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*, 4e édition, Eyrolles, 2014.

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, 6e édition, Eyrolles, 2013.

Martin J.-P., Savary E., *Formateur d'adultes*, 6e édition, Chronique sociale, 2013.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

2

Définir des objectifs pédagogiques. De quoi s'agit-il ?

Une évolution avec le temps

Les conceptions de la formation en entreprise ont évolué depuis trente ans, et les pratiques observables aujourd'hui se réfèrent à différentes couches géologiques ! On distingue :

L'ère primaire : les programmes de formation axés sur les contenus. La formation s'organise autour de thèmes, de sujets : « Faites-nous un cours de statistiques ». On décrit la matière enseignée. Cette vision traditionnelle correspond encore à une part des actions de formation.

L'ère secondaire : les programmes de formation sont construits à partir d'objectifs pédagogiques. Ceux-ci sont exprimés en termes de savoir-faire acquis par l'apprentissage. On décrit ce que l'apprenant saura faire à l'issue de la formation. Exemple : « Il sera capable de calculer un écart type ».

Les insuffisances des programmes axés sur les contenus ont suscité un développement de la pédagogie par objectifs, ce qui est un progrès. Attention, certains formateurs se contentent parfois de faire un simple lifting à des programmes de formation axés sur les contenus traditionnels ; ils saupoudrent de quelques objectifs pédagogiques des programmes conçus en termes de contenus.

L'ère tertiaire : les programmes sont construits à partir d'objectifs de formation. Ces objectifs de formation sont exprimés en termes de compétences utilisées dans les situations de travail. Ceci correspond à un pas de plus dans l'évolution. Le point de départ est la situation de travail : « Les personnes

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

doivent mettre en place des cartes de contrôle statistique pour leur activité ». Dans ce cas, les objectifs pédagogiques ainsi que l'organisation des contenus découlent des compétences requises dans la situation de travail. L'attention se porte sur l'utilisation des compétences acquises et les résultats obtenus grâce à cela.

L'ère quaternaire : les programmes de formation sont construits par anticipation, en considérant les besoins à moyen et long terme. Les plans de formation sont liés à des projets, à des innovations, aux objectifs prioritaires de l'organisme où les personnes travaillent.

Objet de ce chapitre

Après avoir étudié ce chapitre, vous devriez être capable :

- d'énumérer et de décrire les différentes sortes d'objectifs qui peuvent être utilisés en formation ;
- d'énumérer les trois conditions indispensables pour qu'une phrase exprimant un objectif pédagogique soit rédigée en termes opératoires ;
- de reconnaître parmi des séries de phrases visant à exprimer des objectifs pédagogiques celles qui sont rédigées réellement en termes d'objectifs ;
- de présenter trois raisons d'utiliser les objectifs pédagogiques ;
- d'écrire des objectifs pédagogiques correspondant à une session de formation que vous organisez.

Les différentes sortes d'objectifs

Les objectifs sont des descriptions des résultats que le formateur et les personnes en formation souhaitent atteindre à la fin de la formation. Ils indiquent ce que l'apprenant pourra faire à la suite de sa formation.

Nous proposons de distinguer, parmi les objectifs, deux catégories, trois familles et plusieurs niveaux.

Deux catégories peuvent être précisées de la façon suivante :

Les objectifs de formation, ou objectifs terminaux, indiquent ce que l'apprenant sera capable de faire dans son cadre de travail après avoir suivi une formation. Exemple : l'apprenant pourra réparer une panne de moteur de voiture dans l'atelier de réparation où il exerce son activité.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Les objectifs pédagogiques proprement dits indiquent de façon détaillée des aptitudes que l'apprenant va acquérir au cours du cycle de formation et présentent ce qu'il sera capable de faire sur le lieu de formation, le dernier jour du stage. Exemple : l'apprenant pourra…

- nommer les différents éléments du moteur ;
- énumérer dix causes de pannes ;
- démonter et remonter un moteur…

Partant des objectifs de formation, il faut déduire des objectifs pédagogiques détaillés. Il y a toujours un certain décalage entre les objectifs terminaux de la formation et les objectifs pédagogiques, cela est dû aux différences d'environnement.

Les trois familles d'objectifs correspondent aux trois domaines :

- cognitif (les connaissances et leur utilisation) ;
- psychomoteur (les gestes) ;
- affectif (l'état d'esprit) ;

qui peuvent être caractérisés ainsi :

Les objectifs cognitifs mettent l'accent sur le savoir de l'apprenant et la façon dont celui-ci le manifeste. Le savoir ne consiste pas uniquement à :

- se souvenir des informations ;

c'est aussi :

- comprendre et interpréter une situation ;
- résoudre un problème posé.

Les opérations mentales en jeu peuvent être d'une complexité croissante ; il est plus simple de réciter la table de multiplication que de l'utiliser pour faire un calcul mental, plus simple de faire un calcul que de résoudre un problème mathématique. Nous voyons apparaître la notion de niveaux dans les objectifs pédagogiques qu'il sera utile de prendre en compte pour construire des actions de formation allant progressivement du simple au complexe.

Les objectifs psychomoteurs concernent l'habilité physique, la dextérité dans la manipulation d'objets. Jouer au tennis, monter et démonter un moteur correspondent à des objectifs psychomoteurs. Une progression existe :

- imiter un geste ;
- manipuler des éléments ;
- contrôler des gestes avec précision et les coordonner ;

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- acquérir des automatismes.

Les objectifs affectifs mettent en jeu les attitudes, les sentiments des apprenants, les valeurs qu'ils prennent en considération.

Il est possible de proposer une hiérarchie dans les comportements qui sont l'objet de la formation :

- être réceptif et attentif à un phénomène, à une stimulation ;
- réagir de façon active et appropriée devant une situation, répondre à une stimulation ;
- acquérir une conviction, intérioriser des valeurs qui vont inspirer la façon d'agir.

À titre d'exemple, une formation à la sécurité va opérer aux différents niveaux :

- le formateur sensibilise les stagiaires au problème des accidents de travail pour qu'ils soient concernés par le sujet et réceptifs ;
- il les entraîne afin qu'ils acquièrent certains réflexes et appliquent systématiquement des consignes dans certaines situations ;
- il les incite à adhérer à certains principes afin qu'ils prennent des initiatives dans le domaine de la prévention des accidents.

Nous avons présenté ces trois familles d'objectifs pédagogiques (cognitifs, psychomoteurs, affectifs) afin d'aider à classer les idées.

En fait, la réalité est complexe et ces objectifs sont étroitement reliés entre eux. Par exemple, l'intention de rendre une personne capable de réparer un moteur concerne la capacité à résoudre un problème (domaine cognitif), l'habilité à démonter et remonter un moteur (domaine psychomoteur) ; ces aptitudes ne pourront s'acquérir que si l'intéressé a une attitude réceptive pour l'étude de la mécanique (domaine affectif).

Dans chaque domaine, nous avons souligné l'existence de niveaux. Cette réflexion sur les niveaux doit inciter à ne pas mettre la charrue avant les bœufs, car il faut s'assurer que les objectifs de niveau élémentaire sont atteints avant de s'intéresser aux objectifs de niveau supérieur.

Dans la suite de ce chapitre, nous nous attacherons plus particulièrement à l'étude des objectifs dans le domaine cognitif.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES D'UN OBJECTIF BIEN RÉDIGÉ ?

La formulation doit comprendre :

- une action qui sera réalisée par l'apprenant (présentée en termes de comportement) ;
- les conditions dans lesquelles la performance doit se manifester ;
- les critères de performance pour situer les résultats acceptables.

Exemple

« Étant donné la maquette d'un générateur de vapeur (condition), l'apprenant doit être capable d'identifier correctement et de nommer (action) au moins dix des éléments suivants… (critère). »

Reprenons ces différents points.

L'objectif pédagogique va donner une description d'un comportement, d'une activité observable. C'est l'activité de l'apprenant qui est décrite et non celle du formateur. Il ne s'agit pas de dire : « Le formateur va commencer par faire un exposé pendant dix minutes sur… ».

C'est un comportement final qui va être indiqué, un résultat de la formation. On ne va pas décrire le processus de formation comme le fait la phrase suivante : « Les stagiaires vont travailler en sous-groupes et s'entraîner à… ».

Le comportement final doit être indiqué de façon précise. Voici un exemple de phrase, pouvez-vous dire si elle présente le comportement du stagiaire ?

« L'apprenant sera capable de se souvenir des cinq consignes de sécurité… »

Cette expression fait référence à une activité intellectuelle, « se souvenir », qui n'est pas directement observable, on ne peut faire à son sujet que des hypothèses à partir des actions que l'on provoque.

Les activités intellectuelles que visent les objectifs cognitifs sont par nature inobservables, mais on peut les relier à des comportements observables qui nous renseignent sur ces activités intellectuelles. Par exemple : « L'apprenant sera capable de répéter ou d'écrire cinq consignes ».

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Exercice

Voici une série de verbes qui sont parfois utilisés pour définir les objectifs. Pouvez-vous cocher ceux d'entre eux qui sont précis et évoquent des activités observables :

1- nommer	7- identifier
2- savoir	8- saisir le sens de
3- étiqueter	9- construire
4- comprendre	10- savoir réfléchir
5- résoudre	11- calculer
6- se familiariser	12- envisager

Réponse : la moitié de ces verbes sont vagues et sujets à des interprétations diverses, seuls les verbes correspondant aux numéros impairs désignent un comportement qui est observable.

Pouvez-vous prendre une feuille de papier et écrire six formulations qui soient indiscutablement des termes de comportement?

À titre d'illustration, nous proposons ci-dessous des verbes pouvant être utilisés pour formuler les objectifs.

Exemples de verbes utilisables pour formuler des objectifs dans le domaine cognitif

Ces verbes sont classés selon différents niveaux de performance.

Niveau de la connaissance	Niveau de la compréhension	Niveau de la résolution de problème et de la synthèse
Nommer	Traduire	Calculer
Rappeler	Reconnaître	Choisir
Souligner	Décrire	Construire
Définir	Situer	Utiliser
Reproduire	Dire	Comparer
Reconnaître	Expliquer	Distinguer
Rédiger	Reformuler	Évaluer
Énumérer	Classer	Résoudre
	Représenter	Démontrer
	Identifier	Analyser
	Illustrer	Organiser
		Assembler
		Créer
		Évaluer
		Juger

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Par ailleurs, les objectifs pédagogiques bien rédigés doivent préciser les conditions dans lesquelles la performance doit se manifester.

Exemple

L'apprenant sera capable de calibrer un oscilloscope selon les prescriptions du manuel d'utilisation. Il disposera d'un générateur de courant, de fusibles de contrôle, d'un appareil de mesure, et d'outils ordinaires.

Ainsi, il est nécessaire d'indiquer quels sont les moyens, les documents qui seront disponibles et quel temps sera alloué pour l'opération. Cette façon de faire présente un double avantage : d'une part, le formateur communique très clairement son intention à l'apprenant, celui-ci sait à quoi s'attendre et ce qu'il doit pouvoir faire à la fin de la formation, d'autre part, on peut prêter attention aux différences de conditions qui existent entre la situation d'apprentissage et la situation normale de travail ; il faut essayer de réduire ces différences.

Enfin, les objectifs doivent comporter, dans la mesure du possible, des critères de performance précisant le pourcentage d'erreurs acceptable et les tolérances afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur le niveau du résultat que l'on doit atteindre.

Exemple

Étant donné une liste de 30 éléments chimiques, l'apprenant doit être capable d'écrire les valences d'au moins 25 d'entre eux.

Pour conclure ces réflexions sur la formulation des objectifs, nous vous proposons de faire l'exercice suivant. Un critère de performance satisfaisant serait d'avoir sept bonnes réponses sur sept !

Exercice

Nous présentons ci-dessous des objectifs pédagogiques ; pouvez-vous encercler la description du comportement, souligner les conditions dans lesquelles la performance se manifeste, souligner en pointillé les critères de performance acceptables.

a) Ayant en main les pièces détachées d'un moulin électrique, l'apprenant sera capable de le remonter pour qu'il fonctionne.

b) De mémoire, nommer la totalité des pièces constituant un manomètre.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Indiquez dans les objectifs suivants quels sont les éléments absents ou formulés de façon non satisfaisante (le comportement, les conditions de réalisation, le critère de la performance).

c) Savoir quel est le principe de fonctionnement du moteur à explosion.
d) Être capable de changer correctement la roue d'une voiture.
e) Étant donné la description orale d'un occident du travail, être capable de foire un rapport écrit qui distingue clairement : la présentation des faits, l'analyse de l'événement, les préconisations proposées.
f) Être capable de démonter et monter un amplificateur.
g) Être capable de résoudre les équations du second degré.

Réponses :

a) Ayant en main les pièces détachées d'un moulin électrique, l'apprenant sera capable de le remonter pour qu'il fonctionne.
b) De mémoire, nommer la totalité des pièces constituant un manomètre.
c) Le comportement n'est pas précis (« savoir »), il n'y a ni conditions ni critères.
d) L'objectif n'indique pas les conditions de réalisation (quelle voiture ? avec quels outils, en combien de temps ?).
e) L'objectif précise bien, comportement, conditions et critères de performance.
f) Les conditions manquent : disposerait-on d'un plan ? des outils appropriés ?
g) L'objectif indique le comportement recherché. Pour être complet, il aurait fallu communiquer les conditions et le critère : « Étant donné huit équations du second degré, l'apprenant sera capable d'en résoudre sept sur huit en 45 minutes. »

POUR QUELLES RAISONS FORMULER LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ?

Les objectifs facilitent l'évaluation

Tant qu'ils ne sont pas clairement définis, on ne peut pas parler sérieusement de l'efficacité de l'enseignement. La formulation des objectifs est le point de départ nécessaire de l'évaluation : évaluation de l'apprenant, de la méthode utilisée, de l'ensemble de la formation. Actuellement, on souligne de plus en plus l'importance de l'évaluation en formation ; la construction des moyens de mesure appropriés ne peut se faire qu'à partir des objectifs.

Les objectifs aident à communiquer avec les apprenants

Il est très important de communiquer à l'apprenant les objectifs poursuivis. Ainsi il peut mieux s'orienter et choisir les stages qui lui conviennent ; il peut avoir une démarche individualisée, suivre ses propres progrès, orienter et

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

adapter ses efforts ; le renforcement de la formation peut être plus efficace lorsque l'apprenant met continuellement en parallèle chaque expérience d'apprentissage et les objectifs qui lui correspondent.

Les objectifs permettent de construire de meilleures actions de formation

À partir d'un jeu d'objectifs, le formateur peut organiser rationnellement ses séquences de formation, affecter du temps pour les différents sujets, rassembler les documents, planifier ses interventions. Une formulation rigoureuse fournit une base pour une nouvelle façon d'analyser et de concevoir des instructions.

Le formateur est conduit à choisir des méthodes en fonction des buts poursuivis ; il peut aussi remettre en question certains contenus lorsqu'il se rend compte qu'ils ne permettent pas d'atteindre l'objectif.

Par ailleurs, les communications sont facilitées entre formateurs et avec le responsable de formation ; ainsi l'on peut coordonner les programmes, éviter le double emploi, contrôler que le niveau de départ des stagiaires est convenable.

Enfin, le formateur devient à la fois plus précis et plus modeste à propos des buts que l'on peut atteindre. Avec l'écriture d'objectifs, l'attention s'éloigne des contenus et se focalise sur les résultats pour l'apprenant.

Les limites de la pédagogie par objectifs

La critique que l'on peut faire est la suivante :

Appliquée systématiquement, cette démarche impose sa logique et sa programmation ; les stagiaires n'ont pas l'occasion d'apporter leur contribution à la définition de leurs propres objectifs. De plus, une conception étroite limite les apprentissages à ce qui a été prévu ; or, le bénéfice d'une formation comprend aussi des apprentissages imprévus dont il faut savoir profiter. Cela est plus facile si l'on conserve une certaine souplesse dans la démarche.

La formalisation des objectifs par le formateur est très utile pour structurer les idées ; mais ce qui est essentiel, c'est de développer la logique des objectifs de l'apprenant. Il faut aider les apprenants à se donner des objectifs de formation dans le cadre de leur propre projet. Une formation a des chances

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

de réussir si les apprenants se sont véritablement appropriés les objectifs et prennent en main leur apprentissage.

Enfin, il faut reconnaître que le découpage très analytique entre des objectifs cognitifs, psychomoteurs, affectifs, a un côté un peu artificiel. La compétence d'une personne se manifeste globalement ; et souvent, l'apprentissage se fait en intégrant tous les aspects dans un comportement efficace.

Exercice

Rédigez vos objectifs

Nous vous proposons de rédiger vingt objectifs pédagogiques correspondant à un enseignement que vous donnez ou que vous avez l'intention de donner. Jusqu'à quel niveau de détail faut-il aller ? Cela dépend du programme ; cependant, on peut considérer qu'un objectif est l'équivalent d'un concept majeur, d'une définition importante, d'un savoir-faire, d'un principe… Le chapitre d'un livre correspond souvent à plusieurs objectifs. Souvenez-vous qu'une question doit vous guider : à la fin de cette séquence, qu'est-ce que l'apprenant sera capable de faire ?

Nous vous souhaitons bon courage.

L'intention de ce chapitre était de vous inciter à formuler des objectifs pédagogiques précis. Si vous voulez bien faire l'effort de prendre une feuille, et de rédiger vingt objectifs, il y aura là incontestablement un « comportement observable » montrant que le but est atteint !

Un niveau de performance convenable serait qu'au moins quinze de vos objectifs sur vingt soient satisfaisants au regard de la grille de contrôle présentée.

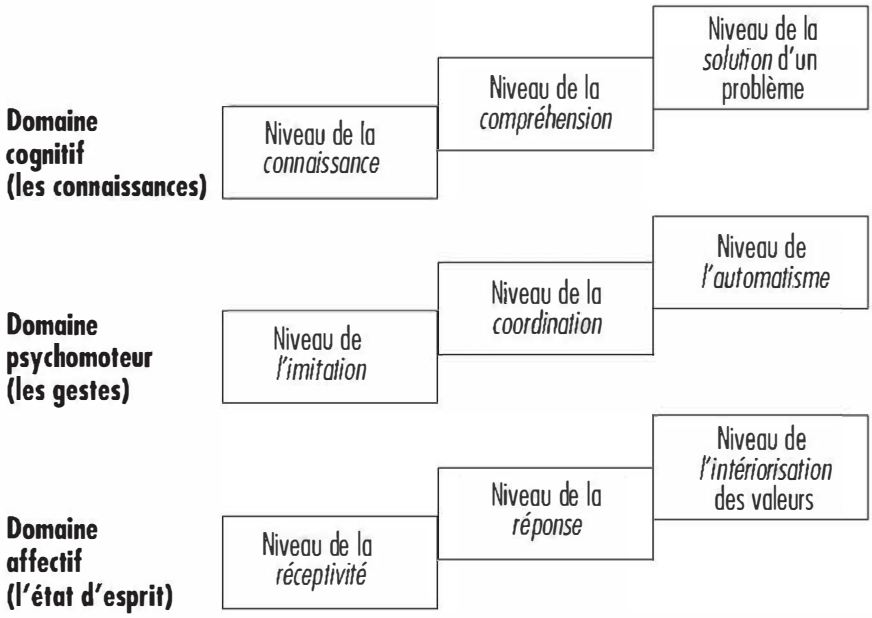
Grille de contrôle des objectifs	Oui	Non
L'objectif est-il établi en termes de performance du stagiaire et non en termes d'activité du formateur ?		
Votre objectif propose-t-il uniquement un résultat de l'apprentissage ?		
Votre objectif comprend-il un terme précis de comportement ?		
Votre objectif pédogogique comprend-il une condition de réalisation (explicite ou implicite) ?		
Votre objectif est-il facilement mesurable ?		
Avez-vous testé votre objectif pédagogique auprès de quelques stagiaires afin de vérifier qu'il communique bien votre intention ?		

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

En bref

- Les objectifs de formation décrivent ce que la personne sera capable de faire en situation professionnelle, dans le cadre de son travail. La formulation de ces objectifs de formation est préalable à la définition des objectifs pédagogiques pour un stage.
- Un objectif pédagogique digne de ce nom doit être la description de ce que l'apprenant sera capable de faire à l'issue de la séance de formation. L'objectif doit décrire une action, un comportement observable.
- Un objectif pédagogique doit préciser les conditions dans lesquelles la performance doit se manifester.
- Cet objectif n'est complet que si l'on spécifie le niveau de performance recherché et le moyen d'évaluer cette performance.
- La formulation des objectifs pédagogiques est d'une grande utilité pour évaluer l'efficacité de la formation et pour construire des programmes appropriés.
- Vous augmentez les chances que l'apprenant accomplisse une certaine performance, si vous précisez au départ ce que vous attendez de lui, si vous vous assurez de son adhésion aux objectifs de la formation.
- Pour le raisonnement, on distingue trois familles d'objectifs pédagogiques et plusieurs niveaux dans chaque famille (schéma ci-dessous). En fait, les différents objectifs sont intégrés.



- Il est essentiel que l'apprenant ait une réflexion personnelle sur ses objectifs de formation. Le formateur doit susciter des échanges à ce sujet pour une bonne convergence des efforts.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Attention à la cohérence entre :

- Les objectifs de changement, ce que l'on veut voir évoluer dans l'activité professionnelle.
- Les objectifs de formation, ce que l'apprenant va savoir faire dans sa situation de travail à l'issue de toute la formation.
- Les objectifs pédagogiques qui sont définis quand on décompose la formation en différentes séquences et qui correspondent à chaque séquence.

Bibliographie d'appoint

MAGER R. F., *Comment définir des objectifs pédagogiques ?*, 2e édition, Dunod, 2013.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

3

L'évaluation de la formation

Objet du chapitre

La formation représente un enjeu et un investissement trop important pour que l'on puisse se permettre de négliger d'examiner les résultats obtenus. Il faut reconnaître que dans les années passées, certains ont appliqué la méthode du « brouillard rose ». L'évaluation de la formation était l'occasion d'un échange de courtoisie ne permettant pas de mesurer grand-chose. L'attention se centrait sur la satisfaction des participants. Ceux-ci manifestant qu'ils ont été intéressés par le sujet et qu'ils ont apprécié les prouesses pédagogiques du formateur ; le formateur, lui, se gardant bien d'évaluer les performances des apprenants. Une telle pratique laisse planer des doutes sur l'efficacité de la formation et n'est pas acceptable.

Ce chapitre a pour but de vous aider à apporter des réponses aux questions qui se posent en matière d'évaluation. Qu'évalue-t-on et dans quel but ? Selon quelle démarche et à quel moment ? Qui évalue ? Comment évaluer, avec quels instruments ?

Après voir étudié ce chapitre, vous serez en mesure de distinguer les différents niveaux d'évaluation, de décrire des procédés permettant de réaliser une évaluation et de choisir ceux adaptés à une situation de formation.

Qu'évalue-t-on et pourquoi ?

L'évaluation est une opération de comparaison : comparer un résultat à un objectif, comparer une situation de départ et une situation d'arrivée.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Évaluer, c'est porter une appréciation en prenant appui sur une mesure ou une prise d'information et en se référant à des critères. On évalue en vue de prendre une décision.

L'évaluation peut s'orienter dans plusieurs directions. Elle peut porter sur les résultats de la formation. Nous allons distinguer différents niveaux de résultats : les réactions, les acquisitions, l'utilisation des acquis, les résultats dans le travail, les effets indirects. L'évaluation peut aussi porter sur les résultats intermédiaires et, en amont, sur la situation de départ.

L'évaluation de la formation peut aussi s'intéresser à la stratégie de formation mise en œuvre. Ce processus peut être plus ou moins efficace, pertinent, économique. Le champ est donc tellement vaste qu'il faut commencer par se poser les questions suivantes : pourquoi voulons-nous évaluer ? Quelles décisions allons-nous prendre avec les résultats de cette évaluation ?

Qui est concerné ?

Les personnes en formation ont besoin d'être informées des progrès réalisés et des manques restant à combler. Dans le chapitre 9, nous allons voir que pour progresser, quelqu'un doit être informé de façon immédiate des résultats de son travail. Par conséquent, l'évaluation fait partie de la formation et doit apparaître de façon permanente dans le processus pédagogique. L'apprenant est le premier concerné par l'évaluation, aussi convient-il de l'aider à mesurer lui-même ses propres progrès au moyen de procédures d'autoévaluation.

Le formateur est intéressé par l'évaluation pour trois raisons : premièrement, il a besoin de savoir si les objectifs sont atteints à la fin d'une session ; deuxièmement, il utilise l'évaluation continue en cours de session comme moyen de régulation ; troisièmement, il tire des conclusions de l'évaluation pour améliorer sa pratique.

Par ailleurs, le formateur et l'apprenant sont concernés par l'évaluation qui a lieu après la formation afin de suivre les effets de la formation dans le milieu d'insertion. Plus cette évaluation se déroule à un moment éloigné de la formation, plus la mesure sera perturbée par des phénomènes autres que la formation.

La hiérarchie des personnes en formation est concernée par l'évaluation ; elle a un rôle à jouer car elle peut observer les effets et aussi accompagner, faciliter l'utilisation dans le travail de ce qui a été appris.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

D'autres interlocuteurs sont partie prenante de l'évaluation : ce sont les organisateurs de la formation ainsi que les prescripteurs qui ont proposé l'action. Ils voudront pouvoir déceler sur le terrain les effets de la formation pour laquelle un investissement a été fait.

L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS

Pour construire une évaluation des résultats, différents niveaux peuvent être distingués[1].

Niveau 1 : réactions

Les réactions des différents acteurs (apprenants, hiérarchie, organisations, formateurs) par rapport à la formation réalisée : quelle est leur perception de ce qui s'est passé ? La formation a-t-elle été appréciée ?

Ce niveau 1 correspond à la mesure de la satisfaction des « clients ». C'est une information utile mais il ne faut pas se contenter de mesurer les réactions des gens ; elles peuvent être très bonnes pour un apprentissage nul.

Niveau 2 : acquisitions

Les nouveaux savoirs, les savoir-faire acquis par les apprenants, les changements de comportement correspondant aux objectifs pédagogiques. Les personnes ont-elles véritablement progressé du fait de cette formation ?

Le niveau 2 est toujours abordé avec beaucoup de pudeur ; mesurer les acquis peut sembler scolaire. Cette évaluation d'atteinte des objectifs pédagogiques est pourtant indispensable si l'on veut véritablement faire le point sur la progression des personnes. Cette évaluation de niveau 2 peut se situer à différents stades : avant la formation pour repérer le niveau de départ, en cours de formation pour renforcer les acquisitions et susciter les compléments nécessaires, à la fin de la formation pour une évaluation globale et quelques mois après pour voir s'il y a évaporation.

Niveau 3 : utilisation

L'utilisation de ce qui a été acquis : les personnes utilisent-elles effectivement dans leur travail ce qui a été appris ?

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

1. Ces niveaux sont inspirés des 4 niveaux d'évaluation proposés par Donald Kirkpatrick en 1959 pour l'évaluation dans les établissements scolaires : 1- *Reaction*, 2- *Learning*, 3- *Behavior*, 4- *Results*.

À ce niveau, il s'agit d'enquêter sur des faits : a-t-on, oui ou non, mis en œuvre ? Des personnes se sont entraînées, par exemple, à construire des indicateurs qualité, à utiliser des statistiques… Ont-elles appliqué cela dans leur travail ? En trouve-t-on la trace ? Y a-t-il eu des obstacles pratiques et lesquels ?

Niveau 4 : résultats

Les résultats obtenus par cette utilisation des acquis. Si les personnes utilisent effectivement ce qu'elles ont appris, quel est le résultat direct sur leur travail ? Peut-on observer une amélioration des performances professionnelles en lien avec la formation ?

Il peut arriver qu'une formation provoque des réactions positives (niveau 1), qu'il y ait des acquis certains (2), que cela soit suivi d'une mise en pratique (3), mais que cela n'ait pas d'effet sur les résultats, ou même que cela contribue à détériorer les résultats !

Niveau 5 : effets indirects

Les effets sur le fonctionnement de l'entreprise. Quels sont les effets indirects ou imprévus ? Par exemple, une formation interservices a été organisée sur un sujet technique et un effet imprévu est la création d'un réseau de relations dans lequel les personnes vont s'entraider. Mais l'effet imprévu peut aussi être un effet pervers ; par exemple, on provoque un sentiment d'appartenance chez certain, mais aussi un effet de marginalisation pour les autres ; ou bien encore, on génère des améliorations dans une unité en créant des perturbations dans une autre…

Remarques sur la formation et ses effets

La formation ne produit pas toujours les effets attendus ; en revanche, en étant attentifs, nous constatons des effets non prévus tant pour les personnes que pour l'institution. La pédagogie par objectifs nous a souvent rendus aveugles à cela. Quand les effets non prévus sont préjudiciables, on déclare qu'il s'agit d'effet pervers.

Pour l'inefficacité sur les individus, la raison est à chercher du côté de l'ignorance de ce qu'est l'acte d'apprendre. Une erreur commune est de penser que l'on peut transformer les comportements par une information intellectuelle.

En ce qui concerne l'inefficacité institutionnelle, la raison est due d'une part à l'absence de vision systémique, et d'autre part à l'ignorance des lois du changement dans les corps sociaux. Un système est une réalité vorace qui digère à son profit les nouveautés que l'on essaie d'y injecter. Un système

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

social n'est pas inerte ; il intègre et transforme tout ce qui risque de mettre en péril son existence ou sa spécificité. Le changement ne se produit que par une pluralité d'influences comme nous allons le voir dans le chapitre 15.

En ce qui concerne les effets imprévus, tant sur les individus que sur les institutions, la raison est à chercher du côté de la vision de Mc Luhan : « Le message c'est le médium ». Une formation qui réunit des gens de divers services, qui libère la parole, qui change le rythme du temps, etc., modélise la pensée et les relations par sa structure même, indépendamment du contenu. La formation agit autant par son existence que par ce qu'elle véhicule[1].

Exemple de fiche pour recueillir les réactions

Nom du participant (facultatif) :
Organisme, service :
Dates de formation :
Désignation de la formation :
Nom de l'animateur :

Évaluation de la formation par les participants :

	Très satisfait	Satisfait	Peu satisfait	Pas satisfait
Atteinte des objectifs				
Intérêt des contenus				
Utilité pour vous				
Modalités pédagogiques				
Qualité de l'animation				
Qualité des documents				
Conditions matérielles				

Satisfaction globale				

Ne cochez qu'une case par item.

Commentaires et suggestions :

.....

.....

.....

Fait le :

1. Nous reprendrons dans le chapitre 15 les effets du temps, de la séparation, de la composition du groupe, du mode d'intervention.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

DES MOYENS POUR ÉVALUER AUX CINQ NIVEAUX

Moyens pour recueillir les réactions

Les commentaires

Ils peuvent être utilisés dans une procédure d'évaluation. On demande à toute personne concernée par l'évaluation de communiquer ses réactions et ses sentiments envers les différents aspects de la formation. Plusieurs approches sont possibles :

- demander un point de vue par écrit portant sur certains aspects du programme ;
- demander à des sous-groupes de préparer quelques commentaires ;
- au cours de la formation, noter vous-même de façon anonyme les commentaires spontanés qui sont faits ;
- demander à des personnes de tenir régulièrement un journal pour enregistrer leurs réactions sur certains aspects.

Plus les commentaires sont canalisés dans une structure préétablie et plus l'analyse est facilitée. Cependant, les commentaires libres sont aussi très utiles.

Exemple de fiche

Fiche d'évaluation

Thème : Date : Animateur :

J'ai aimé :

J'ai appris :

Je me propose de mettre en œuvre dès maintenant :

Je suggère :

Moyens pour évaluer les acquisitions

Les tests de réussite

Ils mesurent l'apprentissage réalisé par la personne en formation. Ils se centrent plus sur les progrès réalisés que sur les impressions de l'intéressé.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

On distingue les tests « objectifs » pour lesquels un corrigé type peut exister, et les épreuves invitant l'apprenant à fournir un travail qui sera estimé par l'évaluateur.

Voici trois formes de questions qui sont utilisées pour des tests objectifs :

1) La question à choix multiple QCM comporte une réponse qui est la bonne ou la meilleure.

Exemple

Les organismes vivants ont besoin d'oxygène afin :
- de purifier le sang ;
- d'oxyder les déchets ;
- de renouveler l'énergie ;
- d'assimiler la nourriture ;
- de combattre l'infection.

Trois conseils pour la mise au point des QCM :

- éviter que l'on puisse deviner la bonne réponse en la situant toujours au même endroit ou en la rédigeant toujours plus longue que les autres ;
- choisir des fausses réponses qui soient quand même plausibles ;
- éviter que la bonne réponse à une question puisse se deviner en lisant la question suivante.

2) Les questions à réponse VRAI ou FAUX sont souvent utilisées. En voici des exemples.

Exercice

Attention, ces questions sont mal rédigées ; essayez de voir pourquoi.

a) Les chiens sont des mammifères et sont les animaux les plus intelligents après les hommes. VRAI FAUX

b) Souvent les femmes ont une durée de vie plus longue que les hommes. VRAI FAUX

c) L'homme ne peut pas exister sans oxygène. VRAI FAUX

Trois conseils pour la rédaction des questions vrai/faux :

- éviter de faire une phrase qui contienne deux propositions (les chiens sont des mammifères et sont les animaux les plus…) ;

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- éviter les mots imprécis qui sont l'objet d'interprétation variée (souvent, quelquefois, beaucoup, petit…) ;
- éviter les négations et même les doubles négations (ne pas… sans…) qui perturbent le lecteur.

3) Le test à réponse courte est généralement une question brève ou une phrase incomplète qu'il s'agit de compléter.

Exemples

a) Un objectif pédagogique doit décrire un … observable.

b) Donnez la définition proposée en cours pour caractériser un critère de performance.

c) Indiquez quelles sont les trois familles d'objectifs pédagogiques que l'on peut distinguer[1].

Trois conseils pour la création des tests à réponses courtes :

- Faire des phrases telles qu'il y ait un seul genre de réponse possible. Exemple : La ville de Marseille a été construite…

  Ici, l'évaluateur souhaite peut-être une date mais certaines réponses indiqueront « à l'embouchure du Rhône » ou « par les Romains ».
- Si la question est trop vaste vous ne saurez pas exactement quel type de réponse est acceptable. Exemple : Qu'est-ce que l'inflation ?
- Dans les phrases qui comprennent des « blancs » à compléter, ne multipliez pas les blancs et situez-les à la fin de la phrase, contrairement à ce qui est fait dans l'exemple suivant : « Le … est la partie la plus dense de l'atome. »

Les tests de performance

À côté des tests de réussite qui possèdent un corrigé type, on peut concevoir des tests de performances. Il existe trois approches pour les tests de performance :

- La première permet de choisir un test d'identification. L'accent est mis sur la connaissance d'un produit : sa fonction, sa nature, ses éléments, ses avantages… On demande à la personne une description, des explications qui doivent satisfaire certains critères déterminés à l'avance. Exemple : il est demandé, devant le schéma d'un moteur à explosion, d'identifier et

1. À propos de ce test, si vous n'êtes pas capable de compléter ces trois tests qui servent d'exemples, nous vous renvoyons à la case départ, chapitres 1 et 2 de ce livre.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

de nommer les différents éléments, de préciser à quoi ils servent et d'indiquer les pannes dont ils peuvent être la cause.

- La deuxième approche consiste à choisir une épreuve qui est une simulation ; l'attention se porte sur la procédure qui est suivie. Exemples : un mécanicien simule le démontage d'une machine pour procéder à l'entretien ; un vendeur simule un entretien de vente ; un futur auditeur de qualité simule un entretien d'audit et s'attache à poser de bonnes questions.
- La dernière approche propose de prendre comme matière d'évaluation ce qui est produit par l'apprenant. Ce produit revêt des formes très variées. Il peut être un appareil fabriqué ou monté pendant la formation. Voici d'autres exemples : dans un stage de connaissance de l'entreprise, les participants seront conduits à produire un article pour le journal de l'entreprise ou un livret d'accueil pour les futurs embauchés ; lors d'un stage d'entraînement à la conduite d'entretiens, des participants mènent à l'extérieur des interviews et les enregistrent au magnétoscope ; dans une formation à l'économie, les stagiaires réalisent un montage audiovisuel pour faire une synthèse sur un sujet. Bien entendu, des exposés, des textes rédigés sont aussi des produits. Dans tous les cas, il convient d'avoir déterminé au préalable les critères d'appréciation de l'épreuve.

Les questions de l'apprenant

Susciter et apprécier les questions de l'apprenant. Le formateur est tenté d'évaluer ce qui a été compris et retenu en posant des questions, mais on sait que l'interrogation pédagogique n'est pas le meilleur procédé pour provoquer la réflexion[1]. Plutôt que de multiplier les questions, nous suggérons de réaliser un contrôle des acquisitions en s'intéressant aux questions des stagiaires. Pour cela, on procède de la façon suivante :

- Demander aux stagiaires de rédiger deux questions et les réponses qu'ils donneraient à ces questions (questions-réponses) ; insister pour que l'on formule de bonnes questions. Demander aux participants d'ajouter une question dont ils ne connaissent pas la réponse et qui les intéresse.
- Inviter un stagiaire à poser une question à un autre participant ; le questionneur contrôle la validité de la réponse ; les autres membres du groupe et le formateur apportent leur contribution ; ensuite, la personne interrogée pose à son tour une question à un troisième stagiaire, et ainsi de suite.
- À la fin, le formateur exprime une appréciation sur les questions-réponses en s'attachant plus particulièrement à corriger les questions ; il

1. Cf. chapitre 10, les recherches de J.-T. Dillon sur la question.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

peut recueillir les textes des questions-réponses pour faire des commentaires individualisés. Si le formateur pense que des questions importantes ont été oubliées, il les exprime lui-même et demande aux stagiaires pour quelles raisons ces aspects ont été laissés de côté.

Les enregistrements

Les enregistrements au magnétophone ou avec la vidéo fournissent de la matière à l'évaluation. Ils sont très utiles pour évaluer le comportement que l'apprenant cherche à acquérir. Ils permettent une observation *a posteriori* ; l'autoévaluation se trouve facilitée.

Moyens pour évaluer l'utilisation des acquisitions

Le plan d'action

L'apprenant formalise un plan d'action et planifie ce qu'il va faire pour appliquer ce qu'il a appris ; la réalisation de ce plan d'action devient un moyen de s'assurer que l'utilisation est effective. Ainsi, celui qui vient d'apprendre un nouveau logiciel se programme des travaux où il devra utiliser ce savoir-faire, il planifie des plages de temps nécessaires, il réserve le matériel.

Les entretiens

Les personnes qui ont suivi une formation sont interrogées : « Avez-vous effectivement mis en place un système de suggestion ? », « Avez-vous expliqué l'intérêt de ce dispositif à vos collaborateurs ? »… C'est une enquête qui recueille des faits et aussi des éléments concernant les obstacles rencontrés.

L'analyse de documents

Elle permet aussi de voir s'il y a utilisation des acquis. On examine les documents produits à l'aide du nouveau logiciel ; on examine la note de présentation du nouveau système de suggestion…

L'observation directe

L'observation des activités sur le lieu de travail est un moyen d'évaluation ; par exemple, l'observation des gestes professionnels. Le responsable hiérarchique direct est souvent bien placé pour faire cette observation, mais il faut être très clair sur les points clés, les critères qui sont pris en compte par l'observation. Pour de nombreuses situations, l'auto-observation peut être mise en place.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Moyens pour évaluer les résultats dans le travail

L'analyse de la performance

Analyser la performance de la personne qui a reçu une formation suppose qu'il y ait des indicateurs de performances dont on suit l'évolution, que ces indicateurs puissent être attribués à une personne ou un groupe de personnes formées ; enfin, cela nécessite de montrer un lien causal entre la formation et l'évolution de la performance. Ce qui fait beaucoup de conditions. On peut reprendre les quatre procédés cités pour le niveau 4 (plan d'action, entretiens, analyse de documents et observation directe) et rechercher ce qui a pu entraîner l'amélioration de performance constatée. Il est souvent délicat de départager ce qui est dû à la formation de ce qui est provoqué par d'autres facteurs.

L'analyse des dysfonctionnements

La démarche consiste, à partir d'une faible performance ou d'un dysfonctionnement, à en faire l'analyse causale. Vous pouvez dans ce cas rencontrer une cause impliquant une insuffisance de compétences comme une des origines du dysfonctionnement. Ceci est à rapprocher de formations qui ont été ou non réalisées. Cette démarche d'analyse de la non-performance peut aussi mettre sur la voie de causes qui n'ont rien à voir avec la compétence et la formation.

Moyens pour évaluer les effets indirects

Les commentaires

Déjà cités, ils peuvent être utilisés pour détecter les effets secondaires et les réactions inattendues. D'une façon générale, les diagnostics, les observatoires sociaux, peuvent être l'occasion de constater des effets indirects de la formation qui peuvent prendre des formes diverses : initiatives nouvelles, communication, implication ; mais aussi demandes ou exigences nouvelles, retards, perturbations…

L'ÉVALUATION D'UNE STRATÉGIE DE FORMATION

Il s'agit là de proposer des points de repères pour une évaluation plus globale d'un dispositif de formation en questionnant ce qui est fait par quatre types de questions : sur les objectifs, la préparation, la réalisation et l'évaluation.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Choix des objectifs

- De quelle façon ont été définis les buts et les objectifs de formation ?
- Sont-ils le résultat d'une évaluation solide des besoins actuels et des besoins futurs ? Y a-t-il anticipation des besoins ?
- Les objectifs de formation sont-ils formulés de façon claire et précise ? Sont-ils évaluables ?
- Y a-t-il eu une forte implication des bénéficiaires dans ces choix ?
- Les objectifs de formation sont-ils liés à des enjeux stratégiques, à des projets majeurs, à des innovations ?

Préparation de la formation

- Le projet de formation a-t-il été bien conçu ? La stratégie de formation était-elle pertinente ?
- Les objectifs pédagogiques sont-ils précis et évaluables ?
- Quelles appréciations porter sur les contenus choisis, sur la démarche, sur les situations d'apprentissage ?
- Le plan de formation est-il réaliste, cohérent avec les autres actions, bien situé dans le temps ?
- Les moyens mis en œuvre sont-ils pertinents (répartition des rôles, budget, temps consacrés…) ?

Réalisation de la formation

- Le déroulement de la formation est-il conforme aux prévisions ? Les échéances sont-elles respectées ?
- Les personnes en formation sont-elles impliquées ?
- Quelles appréciations peut-on porter sur les processus : animer, enseigner, apprendre, appliquer ?

Évaluation de la formation

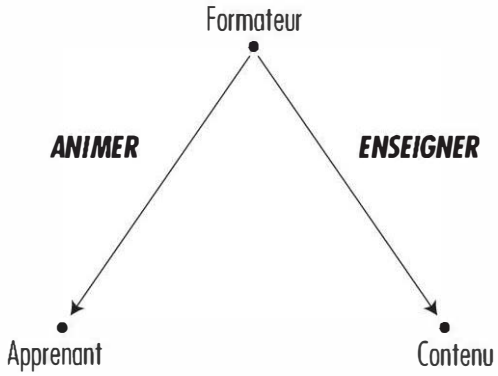
- A-t-on mis en place des dispositifs d'évaluation de la formation ?
- Sont-ils mis en œuvre en impliquant les différents partenaires développant l'autoévaluation ?
- Sont-ils utilisés pour réguler l'action, pour préparer l'avenir ? Y a-t-il une capitalisation ?

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Remarque

Une situation de formation comporte trois pôles : le formateur, l'apprenant, le contenu de la formation. Les deux chapitres que vous venez d'étudier concernent le processus *enseigner* qui permet au formateur de transmettre de façon efficace un contenu.



Certains chapitres de l'ouvrage étudient également le processus enseigner et proposent d'examiner la méthode de l'exposé, le choix des méthodes d'enseignement, les aides pédagogiques et l'utilisation d'une aide particulière, la vidéoprojection.

D'autres chapitres correspondent au processus animer dans la relation formateur/apprenant ; ils permettent d'approfondir les aspects suivants : comment ouvrir le début d'une session ? Comment faire participer ? Comment utiliser les ressources du travail en groupe ?

En bref

- L'évaluation fait partie intégrante de la formation, elle incite à apprendre et permet de réguler le processus pédagogique.
- L'évaluation des résultats de la formation peut s'organiser en cinq niveaux :
  - les réactions à la formation ; la réponse aux attentes des participants ;
  - les acquisitions ; ce que la formation a permis d'apprendre au regard des objectifs ;
  - l'utilisation effective de ces acquisitions dans la situation de travail ;
  - le résultat obtenu par cette utilisation, en termes de performance ;
  - les effets indirects de la formation sur les personnes ou l'organisation.
- La démarche d'évaluation peut s'organiser avec l'enchaînement suivant :
  - clarifier les objectifs de l'évaluation, sa raison d'être ;

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

  - définir une stratégie d'évaluation, choisir qui impliquer et de quelle façon ;
  - choisir et construire des outils d'évaluation, préparer le dispositif d'évaluation ;
  - réaliser l'évaluation ;
  - analyser les informations recueillies, porter une appréciation ;
  - prendre les décisions que les résultats impliquent.
- Au-delà de l'évaluation des résultats de la formation, il peut être opportun de mettre en place une analyse et une appréciation de la stratégie de formation et du système de formation.

Bibliographie d'appoint

De Peretti A., Boniface J., Legrand J.-A., *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : Guide pratique*, ESF, 2013.

Pottiez Jonathan, *L'évaluation de la formation : Piloter et maximiser l'efficacité de la formation*, Dunod, 2013.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

4

Comment les adultes apprennent-ils ?

QUESTION PRÉALABLE

Si vous aviez à exprimer en quelques mots les principales règles de pédagogie que l'on doit respecter, que diriez-vous ? Pourriez-vous en formuler cinq ?

Aborder une question par l'analyse de son contraire est toujours une démarche fructueuse : en vous référant à des expériences que vous avez connues, pourriez-vous citer des situations de formation qui n'ont pas été aussi riches que voulu ? Pour quelles raisons ? Pouvez-vous en dégager des principes ?

OBJET DU CHAPITRE

Le rôle du formateur est avant tout de faciliter l'apprentissage des personnes en formation. Cet apprentissage ne se fait efficacement que si un certain nombre de principes pédagogiques sont respectés.

Après avoir étudié ce chapitre, vous serez en mesure de citer les principaux mécanismes de l'apprentissage et les règles de la pédagogie des adultes ; vous pourrez, à partir de cela, analyser vos séances de formation et voir dans quelle mesure elles prennent appui sur ces principes.

Nous avons rassemblé dans les rubriques des pages qui suivent quelques propositions concernant l'apprentissage :

- la nature de la motivation ;
- l'effet de la réussite et de l'échec ;

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- l'organisation de l'apprentissage ;
- le rôle du groupe ;
- le rôle de l'émotion ;
- les facteurs de l'apprentissage.

Afin de simplifier cette présentation, nous n'avons pas fait référence aux expériences et aux chercheurs qui ont mis en évidence certains phénomènes ; en revanche, les ouvrages mentionnés dans la bibliographie, à la fin du chapitre, sont plus documentés. Ces quelques pages ont donc une fonction apéritive pour des lectures ultérieures ; elles ont aussi une fonction digestive, puisqu'elles reprennent certaines propositions présentées dans les chapitres précédents.

La nature de la motivation

Le formateur rêve parfois de trouver le moyen de motiver les personnes auxquelles il s'adresse, malheureusement il n'y arrive pas. On peut entretenir la motivation ou au contraire la faire disparaître par maladresse, mais on ne parvient pas à la créer de toutes pièces. La vraie motivation a sa source dans les rapports qui existent entre une personne et un sujet donné ; les intérêts de l'apprenant sont le résultat de ses expériences, et sa familiarisation avec une activité tend à la lui faire aimer. En revanche, l'emploi de stimulants extérieurs comme l'encouragement, le blâme, l'obtention d'un diplôme… est moins efficace qu'on ne le suppose généralement, et l'acquisition intellectuelle qui en résulte a tendance à être temporaire.

Ce que nous venons de voir a plusieurs conséquences :

- Premièrement, le repérage des attentes (que nous présentons dans le chapitre 7, page 98 a une grande importance si l'on veut que les participants soient motivés par la formation. Les adultes n'apprennent que s'ils en ressentent le besoin. Vous devez donc proposer un travail dont ils voient clairement l'utilité pour eux ; les objectifs poursuivis doivent être précisés et assimilés.
- Deuxièmement, la première phase de la formation, quand il s'agit d'une nouveauté, est toujours une sensibilisation. Dans l'entreprise, la formation se réduit souvent à cela, mais en un sens c'est suffisant : un apprenant sensibilisé et convaincu trouve toujours ensuite les moyens de son perfectionnement ; on ne le forme pas, il se forme. Par exemple, des participants sont sensibilisés à l'économie générale au cours d'un stage

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

de trois jours durant lequel ils repèrent les concepts fondamentaux et ils s'initient au vocabulaire de base ; par la suite, ils peuvent continuer de se perfectionner en lisant des articles et des revues économiques (qu'ils laissaient de côté auparavant), en interrogeant une personne compétente, en achetant un ouvrage spécialisé.

- Troisièmement, puisque les intérêts d'une personne sont le résultat de ses expériences, il convient de construire des séquences de formation centrées non plus sur des disciplines à étudier mais sur des problèmes à résoudre ou des situations à analyser, ces problèmes et ces situations étant en rapport avec les expériences de chacun. Par exemple, lorsqu'une personne, travaillant en entreprise, se forme à la législation du travail, il faut éviter d'enseigner le droit comme une matière universitaire, découpée en une succession de sujets ; au contraire, il convient d'étudier des situations professionnelles que l'on rencontre et de faire des apports à cette occasion, en étant attentif aux aspects juridiques, humains et économiques des problèmes abordés.

Le besoin de savoir est la principale source de motivation chez l'adulte en formation. On peut encore citer d'autres facteurs : le succès personnel, la mise à l'épreuve de soi-même, la présence d'autres personnes, la compétition.

L'EFFET DE LA RÉUSSITE ET DE L'ÉCHEC

Nous vous présentons ci-dessous une expérience un peu machiavélique que vous pourriez réaliser avec un groupe de dix volontaires. Elle permet de mettre en évidence ce qui se produit lorsque l'on guide l'activité de quelqu'un et quels sont les effets de la réussite et de l'échec sur le comportement humain.

a) Vous constituez trois groupes de deux personnes que vous faites sortir de la salle. Cela vous permet de donner quelques consignes secrètes aux personnes qui sont restées avec vous.
b) Vous faites entrer le premier groupe de deux. Chacun se trouve devant un tableau de papier avec les yeux bandés. Vous demandez aux deux personnes de tracer 22 lignes droites parallèles horizontales, elles doivent être d'une longueur de 43 cm et équidistantes (4 cm entre chaque ligne). Les spectateurs sont silencieux ; vous donnez froidement les consignes de départ sans commentaires par la suite.
c) Vous continuez en soumettant le même exercice au deuxième groupe de deux ; cette fois-ci vous faites des commentaires défavorables devant le

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

travail effectué. Les spectateurs critiquent de façon ironique le manque d'habileté des dessinateurs.

d) Enfin, le même exercice est proposé au troisième groupe. Pour ce dernier, les spectateurs sont silencieux. Vous guidez le travail par vos conseils de façon précise (plus haut, plus bas, 5 cm de plus, etc.).
e) Vous dégagez les conclusions de l'expérience en comparant les travaux réalisés et en questionnant les expérimentateurs sur ce qu'ils ont ressenti.

Voici ce que l'on peut observer au cours de cette expérience.

- Avec le premier groupe, deux personnes tracent des lignes sans recevoir de conseil ; au fur et à mesure, elles ont tendance à accentuer leurs défauts (ainsi celle qui trace des lignes légèrement en pente donne une pente de plus en plus forte).
- Dans le deuxième groupe, les réflexions défavorables de l'entourage perturbent nettement le travail effectué ; la critique provoque la mauvaise humeur ou le découragement.
- Ce sont les personnes du troisième groupe qui parviennent au meilleur résultat en vivant l'expérience de façon satisfaisante. Le fait d'être guidé leur facilite la tâche et rend le travail plus agréable.

Voici quelques principes à énoncer à propos du guidage pédagogique et de l'information sur la réussite et l'échec.

- Le travail effectué sans connaissance des résultats ne provoque pas de progression. La connaissance des résultats permet d'améliorer les performances réalisées, et plus la connaissance des résultats est positive, plus les progrès sont grands.

  Pour être utile, la connaissance des résultats doit être immédiate, précise et détaillée. Donner du feed-back, une information en retour, contribue à l'apprentissage.
- À la longue, la réussite et l'éloge facilitent plus l'apprentissage que l'échec et la réprobation. Cependant, pour être efficaces, les encouragements doivent se rapporter à des actes précis ; les phrases générales comme « Vous pouvez réussir », « Vous êtes bons », ne sont pas utiles. Par ailleurs, l'échec ralentit la formation et peut susciter un comportement inadapté ; les réponses fausses laissent des traces, même quand elles sont corrigées.

Pour ces raisons, le formateur doit créer des situations d'apprentissage propres à la réussite. Il doit également attacher un soin particulier aux procédures d'évaluation qui sont un élément important de toute formation. Ces procédures sont étudiées dans le chapitre 3.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Indiquons cependant que l'échec n'est pas toujours négatif. Le tâtonnement est utile dans la pédagogie de la découverte, quand il faut découvrir une notion complexe et non pas simplement acquérir un automatisme.

L'ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE

Nous nous posons maintenant les questions suivantes : quelle est la façon la plus efficace d'organiser une suite de séquences de formation ? Faut-il prévoir un apprentissage condensé sur une période ou au contraire distribué dans le temps ? Quel rythme faut-il suivre ?

L'acquisition de connaissances, de savoir-faire nouveaux, ne se fait que si l'on divise la difficulté en petites étapes mises dans un ordre progressif, chaque fragment étant communiqué lorsque les précédents sont assimilés. Si vous voulez permettre un apprentissage agréable et durable, vous devez vous attacher à mettre au point un programme par petites étapes, de telle sorte que le stagiaire progresse en faisant peu d'erreurs en chemin. Ainsi, pour apprendre à conduire, le moniteur va proposer une succession d'étapes : savoir passer les vitesses à l'arrêt en les regardant, puis sans les regarder, faire un circuit simple en seconde, faire le même circuit en utilisant la troisième puis la quatrième, se garer dans un endroit facile puis dans un endroit difficile, etc.

La façon de découper une tâche à apprendre a une influence sur l'efficacité de l'apprentissage. Un apprentissage global, où la tâche est apprise et répétée comme un tout, donne de meilleurs résultats qu'un apprentissage partiel qui serait trop fractionné. Par conséquent, la loi des « petites étapes » ne doit pas vous conduire à un découpage excessif ; chaque partie doit former un tout qui est appris dans son ensemble. Cet avantage de l'apprentissage global est à souligner pour les tâches complexes. Voici une illustration de ce principe. Quelqu'un qui apprend à tirer au pistolet doit faire un ensemble d'opérations complexes, il doit pouvoir dégainer rapidement, positionner son bras et l'immobiliser tout en visant, enfin, exercer une pression adéquate sur la gâchette (sans parler de l'opération mentale qui consiste à juger de l'opportunité de ce que l'on est en train de faire). Il est évident qu'il faut s'entraîner à faire l'ensemble des opérations de façon globale et ne pas se contenter d'une succession d'entraînements partiels comme « s'entraîner à viser ». En général, il est préférable de réaliser un apprentissage global pour une acquisition qui a du sens pour l'apprenant, et un apprentissage fractionné lorsque le sens est moins apparent.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

La répartition de l'apprentissage dans le temps n'est pas indifférente. Il se trouve que la fixation d'une acquisition par une personne ne se fait pas pendant le déroulement d'une séquence de travail mais pendant le temps qui suit cette activité. La première conséquence est que l'apprentissage massé (c'est-à-dire réalisé de façon continue, sans interruption) est moins efficace qu'un apprentissage distribué dans le temps (avec un délai entre chaque séquence). Toutefois, les délais entre les séquences, s'ils sont trop longs, provoquent des déperditions. La seconde conséquence concerne le temps de pause prévu au cours d'une séance de travail. Cet arrêt de l'activité facilite l'assimilation et c'est une erreur de le supprimer sous prétexte de retard ou sous prétexte que l'on n'est pas fatigués. Il est regrettable que ces pauses soient parfois mal perçues dans l'entreprise, en fait, il ne s'agit pas d'une perte de temps.

Examinons maintenant comment adapter un rythme de travail approprié : le formateur se demande souvent s'il doit aller plus ou moins vite. En fait, chaque individu a un rythme d'apprentissage personnel et le formateur tente de cerner un rythme moyen.

Par ailleurs, le temps n'a pas toujours la même valeur lors d'une formation et l'apprentissage se fait en trois phases :

- phase 1 : prise de contact et familiarisation, peu d'acquisitions sont réalisées ;
- phase 2 : apprentissage important et rapide ;
- phase 3 : ralentissement des acquisitions.

Lorsque l'on donne un cours, après la phase de démarrage vient une période de travail intense, suivie d'un certain ralentissement de l'apprentissage. Il serait dommage de prolonger la phase 3, il faut peut-être choisir un cours d'une heure si c'est la durée qui convient. On remarque souvent que le fait de fixer une limite de temps un peu contraignante, permet d'accroître l'intensité du travail et le rythme d'acquisition, car cela revient à réduire les phases 1 et 3. Soulignons que la rapidité de l'apprentissage n'est pas incompatible avec l'efficacité.

L'organisation de l'apprentissage doit également déterminer dans quel ordre doivent se succéder différentes séquences de formation. Prenons l'exemple suivant : un cycle est organisé pour des ingénieurs d'affaires ; ils ont deux jours de formation tous les quinze jours et doivent étudier l'informatique, se perfectionner en anglais et en allemand ; de plus, il est prévu de s'entraîner à l'expression. Le responsable de formation, pour des raisons qui lui

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

sont étrangères, doit faire donner des cours de chaque discipline à chaque rencontre et il hésite sur l'ordre à suivre. Il peut se servir, pour trancher, des lois de l'apprentissage qui suivent.

Dans une succession de séquences de formation, un apprentissage peut avoir de l'effet sur l'apprentissage suivant. L'effet peut être négatif si les deux tâches successives se ressemblent ; par exemple, une séquence d'anglais peut perturber la séquence d'allemand qui suit, il y a alors brouillage et interférence. L'effet est nul si les deux tâches n'ont aucun rapport entre elles : par exemple, apprentissage de l'allemand et de l'informatique. Au contraire, il peut y avoir un transfert positif lorsqu'un apprentissage facilite l'apprentissage suivant ; c'est le cas dans notre exemple si l'on commence par une séquence d'entraînement à l'expression qui va faciliter la prise de parole lors de la séquence suivante.

LE RÔLE DU GROUPE

Afin de bien situer l'importance du groupe pour la pédagogie, nous vous suggérons de vous reporter à l'expérience des 40 mots qui est décrite dans le chapitre 11. Travailler dans le cadre d'un groupe stimule le rendement individuel et le travail produit par un groupe est proche du travail qui serait accompli par le meilleur membre du groupe. Généralement, les personnes les mieux informées ont plus d'influence sur le groupe que celles qui sont mal informées.

La qualité du travail de groupe augmente lorsque le groupe s'agrandit. Cependant, il existe un seuil. Au-delà d'une dizaine de personnes, chaque participant a moins d'échanges avec les autres membres du groupe, par ailleurs, celui-ci devient plus difficile à gérer pour le formateur. Enfin, si les participants sont nombreux, il y a une tendance au nivellement par le bas et les personnes les mieux informées ont moins d'influence sur le groupe.

L'adulte est plus facilement convaincu par ses pairs que par une autre source d'information. Par conséquent, la discussion de groupe est une méthode efficace pour transformer les attitudes et les comportements. Le travail en groupe est un bon moyen de fortifier et de maintenir une motivation.

Pour qu'un groupe travaille de façon efficace, il est souhaitable de réunir les conditions suivantes : les participants sont en nombre réduit (une douzaine de personnes maximum), ils ont entre eux certaines affinités et forment un ensemble homogène. Si ce n'est pas le cas, il est nécessaire de consacrer un certain temps à constituer le groupe, ce qui permet aux membres de s'apprivoiser.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

LE RÔLE DES ÉMOTIONS

Apprendre c'est abandonner des certitudes, c'est tâtonner, c'est prendre le risque de changer. Les émotions accompagnent l'apprentissage : peur, désir, curiosité, plaisir, frustration, fierté de réussir, découragement… Les émotions ont aussi un effet sur l'apprentissage. C'est pourquoi le formateur doit prendre en compte les émotions dans son approche. Il doit repérer les émotions des participants, les aider à percevoir leurs émotions et susciter des émotions positives autant que possible. D'où l'intérêt de l'humour, du jeu, de la réussite.

LES FACTEURS DE L'APPRENTISSAGE

La méthode d'acquisition a bien entendu de l'influence sur la qualité de l'apprentissage.

Pour un adulte, une nouvelle acquisition ne vient pas sur un terrain vierge.

L'expérience passée a beaucoup d'importance et une nouvelle connaissance s'organise en fonction de ce qui est déjà acquis. On peut dire qu'une personne comprend bien ce qu'elle découvre ou ce qu'elle classe elle-même dans l'ensemble de ses connaissances préalables.

L'apprentissage exige que la personne soit active. La prise de parole est une forme d'activité : on assimile ce que l'on est capable de répéter dans ses propres termes, avec son propre réseau d'images. Plus la participation de l'apprenant est active, plus l'acquisition est efficace.

Prenons maintenant l'exemple d'une initiation à l'économie générale : comment transmettre les connaissances afin qu'elles s'organisent de façon cohérente dans l'esprit de l'apprenant ? Plutôt que de commencer par un sujet particulier comme « la monnaie » ou « le rôle de l'État », il est préférable de commencer par donner un cadre général dans lequel les notions étudiées vont prendre place. Par exemple, le formateur va commencer par faire découvrir quels sont les agents économiques et les principaux flux économiques avant d'étudier un aspect particulier. On peut retenir les propositions suivantes : la matière à apprendre doit se structurer selon une certaine logique ; elle sera apprise plus rapidement si cette logique est bien perçue. Lorsqu'une acquisition est trop complexe pour l'apprenant, il est utile dans un premier temps de présenter les grandes lignes, puis d'isoler une

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

partie que l'on étudie, afin de bien réintroduire cette partie dans le cadre général qui a été présenté[1].

La répétition sous différentes formes renforce les acquisitions et, comme nous le verrons au chapitre 6, il est utile de solliciter plusieurs sens à la fois (la vue, l'ouïe…).

L'adulte maîtrise définitivement ce qu'il est capable d'appliquer dans des circonstances diverses impliquant un transfert. Si quelqu'un n'a pas l'occasion de mettre en pratique les compétences acquises, les pertes sont importantes et tout ce qui n'est pas utilisé risque d'être oublié. Cette règle invite à prendre soin de la mise en application des nouvelles compétences, question qui sera abordée dans le chapitre 15.

LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Des auteurs comme Honey et Mumford[2] soulignent que chaque personne apprend d'une manière différente. Ils distinguent quatre styles d'apprentissages dominants : réactif, réfléchi, méthodique, pragmatique.

- **Les réactifs :** ils s'engagent avec plaisir dans l'action, dans des expériences nouvelles. Ils aiment les occasions d'agir, ils vivent dans le présent, ils foncent. Ils ont besoin de changement, de variété. Ils peuvent s'ennuyer rapidement s'ils ont une impression de routine. Ils aiment bien être au centre de l'action. Ils apprennent bien quand il y a une situation à enjeu, quand ils sont stimulés par la présence d'autres personnes.
- **Les réfléchis :** ils préfèrent bien réfléchir aux choses. Ils aiment écouter, observer, rassembler des informations avant d'en venir à une conclusion. Ils sont prudents et ont besoin de temps. Ils apprennent bien quand on leur laisse le temps, quand ils peuvent avoir accès à toutes les informations nécessaires, quand ils ne sont pas contraints par des délais.
- **Les méthodiques :** ils sont intéressés par les idées ; ils aiment bien assimiler et synthétiser les informations nouvelles ; ils font le lien avec la théorie, avec les modèles. Ils s'attachent à situer les éléments disparates dans un système cohérent. Ils apprennent bien quand ils peuvent faire le

1. Cependant, le plan établi par le formateur doit rester souple et le déroulement pédagogique doit s'adapter aux nécessités de l'apprentissage ; l'ordre logique est surtout un aboutissement de la formation.
2. Honey P., Mumford A., *A Manual of Learning Styles*, P. Horney Publications, Maidenhead, UK.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

lien entre les faits et les idées, quand la matière étudiée est fondée sur des principes rationnels.

- **Les pragmatiques** : ils sont à l'aise pour appliquer les idées, ils veulent voir si cela marche. Les idées abstraites n'ont pas d'intérêt en soi. Ils aiment résoudre les problèmes. Ils pratiquent volontiers la méthode essai-erreur. Ce qui a de la valeur, c'est ce qui marche. Ils s'intéressent à une nouveauté s'ils en voient l'utilité rapide. Ils apprennent bien quand ils peuvent relier les idées aux situations réelles, quand ils peuvent essayer de nouvelles stratégies d'action, quand ils sont confrontés à des cas pratiques.

Donc l'apprentissage est un processus très individuel. Certains préfèrent apprendre seuls, d'autres en groupe, certains préfèrent commencer par agir et réfléchir ensuite, d'autres préfèrent commencer par réfléchir pour agir ensuite… Le formateur doit être attentif au fait que chacun est différent et il varie les procédés de formation pour en tenir compte. Par ailleurs, il est intéressant pour les apprenants de repérer leur style d'apprentissage préféré pour mieux mobiliser leurs capacités.

QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE ?

Les anciens manuels de l'École normale définissaient la pédagogie comme étant à la fois une science et un art. Ils pressentaient une vérité mais ne cernaient pas un fonctionnement. La pédagogie est en effet une science en amont de l'action du pédagogue. C'est dans cette science, ou plutôt dans ces sciences, comme nous allons le voir, qu'il puise les principes de ses modes d'action. Mais il lui reste à choisir avec art et selon les circonstances les démarches qui lui apparaîtront comme plus efficaces par rapport aux objectifs qu'il se fixe.

La pédagogie ressemble ainsi un peu à la science médicale. Pour son diagnostic, celle-ci utilise les résultats de diverses sciences : physique, chimie, physiologie, etc. Mais il reste à choisir dans l'arsenal des thérapeutiques possibles celles que son expérience, son savoir-faire, lui présente comme la meilleure dans l'instant.

Avant d'aller plus loin, il faut souligner également que la pédagogie est en dépendance de la philosophie. Le mot « efficace » a été prononcé. Mais de quelle efficacité s'agit-il ? L'efficacité à court terme assure-t-elle « l'efficacité » à long terme ? Comme pour la médecine, quels sont les effets, les retombées de telles pratiques pédagogiques ? Ces effets sont-ils de nature à mettre

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

en doute l'efficacité de telle méthode ? Par exemple sur le plan scolaire, le bachotage, qui est certes efficace, peut-il être recommandé au regard des dégoûts qu'il engendre ?

Une des caractéristiques des sciences qui servent à la pédagogie est qu'elles sont toutes étrangères au champ éducatif. Le pédagogue peut utiliser un certain nombre de lois de l'apprentissage tirées de la psychologie des animaux ; il met parfois en œuvre des résultats de la psychologie des petits groupes étudiés à l'occasion de l'analyse du changement des mentalités ; il recourt aux ressorts de ce qui a été appelé la pédagogie non directive dont les observations ont été accomplies au début par des thérapeutes ; il joue encore sur le clavier des lois de la communication qui ont été étudiées soit par les cybernéticiens, soit par les linguistes. Sans doute existe-t-il un certain corpus de science psychopédagogiques ou de pédagogie expérimentale, mais c'est de loin le corpus le moins scientifique de tous.

Bref, le pédagogue doit appliquer au groupe en formation, qui présente une spécificité bien typée (adultes, au nombre d'une douzaine, partageant des objectifs…), des acquis obtenus dans de tout autre circonstance. On conçoit que cette application constitue un art.

C'est pourquoi ce pédagogue ne peut pas être l'homme d'une science en particulier, malgré son désir de scientificité. Dès que la pratique pédagogique s'associe à un adjectif, ce n'est plus une pratique mais une idéologie : pédagogie non directive, pédagogie institutionnelle… Il s'agit alors d'une attitude réductionniste, acceptable en phase expérimentale, douteuse quand il s'agit d'une pratique permanente.

Ces remarques nous conduisent à faire preuve de discernement dans les choix pédagogiques. Le pédagogue doit être en mesure de savoir jouer sur plusieurs registres. L'acte pédagogique sera toujours pluraliste, du moins potentiellement, sous peine de ne pas être. Le pédagogue qui choisit en telle circonstance telle pratique, ne doit le faire que s'il s'agit d'un choix déterminé par telle circonstance ; il aurait été en mesure d'agir autrement s'il l'avait fallu. Autrement, la pratique qui s'attache à une forme unique de pédagogie devient une manière de voiler ses propres limites. La pédagogie est toujours situationnelle, selon les groupes, selon les acquis, selon les objectifs, selon le contexte…

Cela nous suggère une autre réflexion : le pédagogue, pas moins qu'un autre, n'est à l'abri de ses fantasmes. S'il veut réellement faire de la pédagogie, c'est-à-dire articuler avec art les éléments de sciences disparates, il faut qu'il soit détaché de ce travail à tel point qu'il puisse s'en passer. Celui qui ne

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

peut vivre que sur le registre du pédagogue court des risques : soit de n'être qu'un bricoleur qui se croit artiste, soit de n'être qu'un idéologue qui se croit savant.

En bref

Ce chapitre et ce livre proposent de nombreux principes pédagogiques. Nous reprenons ci-dessous neuf formulations importantes. Elles peuvent vous aider à examiner la pertinence pédagogique d'un dispositif de formation.

1) Règle du questionnement : On développe une réflexion à partir des questions que l'on se pose plutôt qu'à partir des questions que l'on vous pose.

2) Règle de la découverte : On comprend bien ce que l'on découvre ou ce que l'on classe soi-même dans l'ensemble de ses connaissances préalables.

3) Règle de l'expression : On retient ce que l'on est capable de redire avec ses propres mots, avec son propre réseau d'images.

4) Règle de l'application : On maîtrise ce que l'on pratique effectivement.

5) Règle du feed-back : l'apprentissage est facilité par une information en retour rapide et précise sur les résultats obtenus.

6) Règle de la signification : On intègre une acquisition si l'on peut lui donner du sens et si elle donne du sens.

7) Règle de l'enjeu : On mobilise ses facultés d'apprentissage s'il y a un enjeu important.

8) Règle de l'émotion : On apprend à travers des expériences vécues, en étant impliqués émotionnellement.

9) Règle de l'interaction : souvent, on apprend à plusieurs ; l'apprentissage est un acte social.

Terminons en soulignant que la plupart des apprentissages, et souvent les plus significatifs, sont acquis par des médiations autres que pédagogiques, même si la pédagogie peut faciliter certains apprentissages.

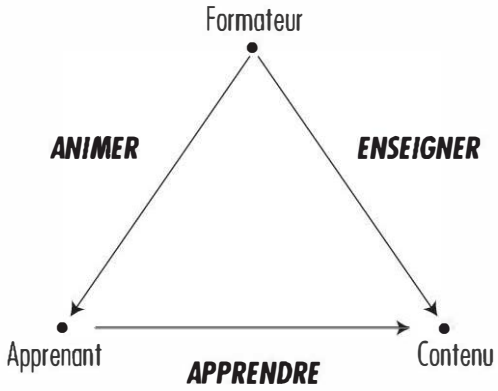
Remarque

Nous avons présenté les trois pôles d'une situation de formation qui sont : le formateur, l'apprenant, le contenu de la formation.

Le chapitre que vous venez d'examiner concerne le troisième processus : *apprendre*. Quelles sont les lois de l'apprentissage et de quelle façon une personne est-elle motivée pour acquérir une compétence ?

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles



En fait, ce processus *apprendre* est le plus important des trois. *Enseigner* et *animer* n'ont pour but que de faciliter l'apprentissage et actuellement la pédagogie met plus l'accent sur ce que fait l'apprenant pour se former que sur l'activité du formateur.

Dans ce sens, *enseigner* consiste à créer une situation d'apprentissage plutôt qu'à transmettre un contenu.

Bibliographie d'appoint

Alexandre D., *Anthologie des textes clés en pédagogie*, ESF, 2010.

Aumont B., Mesnier P.-M., *L'acte d'apprendre*, L'Harmattan, 2006.

Carré P., *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, 2005.

Malglaive G., *Enseigner à des adultes*, 4e édition, PUF, 2005.

Michel J.-F., *Les 7 profils d'apprentissage*, Éditions d'Organisation, 2013.

Reboul O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 2010.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Copyright © 2016 Eyrolles.

5

Choisir des méthodes et des techniques d'enseignement

Objet du chapitre

Les formateurs sont constamment confrontés à la nécessité de faire des choix entre différentes démarches d'enseignement lorsqu'ils préparent une action. Malheureusement, ces choix se trouvent parfois très restreints en raison des goûts des formateurs. Certains sont des passionnés de l'audiovisuel et passent leur temps à préparer des supports, d'autres se trouvent excellents pour les cours magistraux, d'autres encore ont eu l'occasion de suivre des formations sur le groupe ; seule la vie du groupe les intéresse et ils essaient de faire passer (on ne sait comment) un certain nombre de connaissances techniques par des pratiques de groupe. Par ailleurs, il peut se produire un phénomène de séduction ; il arrive à la formation ce qui arrive à tout autre produit, l'emballage peut emporter l'adhésion. Ainsi, on peut frapper l'imagination du profane par l'utilisation de méthodes modernes, « dans le vent », alors que ces méthodes sont parfois en contradiction avec les objectifs de participation que l'on propose d'autre part.

Il est probable que vous ne tombez pas vous-même dans ces travers. Après avoir étudié ce chapitre, vous serez en mesure de décrire une vingtaine de techniques d'enseignement et vous pourrez effectuer des choix en vous appuyant sur des critères appropriés. Nous vous proposons de travailler sur les points suivants : le classement des méthodes pédagogiques, les différentes techniques d'enseignement, le choix d'une démarche ; le chapitre se termine par un exercice de simulation que nous vous suggérons de faire avec des collègues.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

QUELQUES QUESTIONS

Exercice

- En dehors de l'exposé magistral, quelles sont les méthodes que vous connaissez ou dont vous avez entendu parler ? Pouvez-vous en écrire la liste ?
- Pouvez-vous donner une définition de ce que l'on appelle les méthodes actives en formation ?
- Faites-vous une différence entre méthode pédagogique et technique pédagogique ?

COMMENT CLASSER LES MÉTHODES ?

La littérature pédagogique a l'habitude de distinguer plusieurs familles de méthodes : les méthodes affirmatives, interrogatives, et les méthodes actives.

Les méthodes affirmatives se subdivisent elles-mêmes en deux groupes : méthodes expositives et méthodes démonstratives. Nous étudierons la situation de l'exposé au chapitre 8 : le formateur sait, il parle en s'appuyant sur les notes écrites qu'il a devant lui, les auditeurs ne savent pas, ils reçoivent les informations et noircissent les feuilles blanches placées devant eux[1]. L'utilisation de vidéos pour présenter des informations relève également de la démarche expositive.

Avec les méthodes démonstratives, c'est toujours le formateur qui détient et transmet la compétence, mais cette fois-ci, il montre en même temps qu'il explique, et au besoin il fait expérimenter aux personnes en formation les comportements qu'elles doivent reproduire. Comme exemple de méthodes démonstratives, on peut citer le moniteur d'auto-école qui montre comment changer les vitesses, le professeur de chimie qui réalise une expérience sous les yeux de ses élèves, votre plombier le jour où il accepte de vous montrer comment on débouche une canalisation.

Le TWI *(Training Within Industry)* est une méthode démonstrative qui mérite une brève présentation. Cette « formation au sein de l'industrie » a été largement utilisée aux États-Unis pendant la guerre pour former rapidement la main-d'œuvre à de nouvelles activités de production. En fait, elle codifie quelques règles simples.

1. On pourrait croire qu'il s'agit d'une opération de vases communicants, il n'en est rien, le formateur communique de façon plus ou moins heureuse ses informations mais il ne s'appauvrit pas, ce qui lui permettra de reproduire *n* fois le même exposé devant *n* groupes.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

La démarche invite à faire une analyse précise du travail en le décomposant en phases et points clés. La phase est une étape logique dans le processus de travail ; les points clés correspondant à une phase précisant « comment faire » pour que l'exécution se passe facilement et dans de bonnes conditions de qualité et de sécurité. Par exemple, l'opération « changer une roue crevée » comporte une phase « remonter la roue » qui a pour points clés : « serrer les écrous progressivement » et « serrer les écrous à fond, une fois la voiture descendue ».

Une séquence de TWI se déroule ainsi :

a) Préparer l'apprenant :
   - le mettre à l'aise, définir le travail et lui demander ce qu'il en sait ;
   - lui montrer à quoi sert le travail ;
   - l'installer dans de bonnes conditions matérielles.

b) Présenter l'opération :
   - montrer, expliquer une seule phase à la fois ;
   - faire ressortir les points clés et montrer comment les traiter ;
   - ajuster le rythme de présentation et la quantité d'information aux possibilités d'attention de l'apprenant.

c) Faire faire des essais d'exécution :
   - faire faire la séquence de travail plusieurs fois, corriger immédiatement les erreurs en expliquant ;
   - faire expliquer par l'apprenant les points clés.

d) Assurer la mise en route de l'apprenant :
   - susciter ses questions, observer et vérifier la bonne exécution ;
   - progressivement, laisser l'apprenant à lui-même.

Les méthodes interrogatives consistent à faire découvrir à l'apprenant ce que l'on veut enseigner. Il doit donc faire la moitié du chemin lui-même, mais ce chemin est tracé par le formateur qui pose une suite de questions habiles. La difficulté des questions doit être dosée de telle sorte que les réponses soient trouvées sans trop de peine. L'avantage de ces méthodes est qu'elles permettent un feed-back permanent et suscitent une certaine participation, même si celle-ci est très guidée. Dans le chapitre 10 du présent ouvrage, nous donnons des indications sur l'art de poser les questions et la façon d'accueillir les paroles prononcées par les personnes en formation.

Cependant, le domaine des méthodes interrogatives ne recouvre pas un champ bien défini des pratiques pédagogiques ; en effet, elles correspondent à des façons de faire qui ont parfois des finalités différentes. Une démarche

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

de questionnement peut avoir pour fonction de contrôler un acquis, de faire découvrir une réalité appréhendée de façon confuse, de manipuler une personne pour la conduire à certaines idées ou bien au contraire de débloquer son initiative afin de la rendre plus autonome.

Les méthodes actives sont fondées sur le principe que l'on retient mieux ce que l'on apprend en joignant le geste à la parole et surtout en construisant soi-même son propre savoir alors que l'on est confronté à un problème global. Exemple : pour s'entraîner à la conduite de réunion, des personnes simulent une réunion de travail et s'exercent à l'animation, puis tirent des conclusions de cette expérience.

Il est fréquent que la notion de pédagogie active soit mal comprise. Il ne suffit pas que des personnes dépensent de l'énergie dans des activités. Il faut que l'activité de l'apprenant soit perçue par lui comme un moyen de résoudre un problème qu'il se pose ou bien qu'on lui présente mais qu'il accepte et qui devient son problème ; les solutions qu'il construira lui permettront d'améliorer sa compréhension et d'augmenter ses possibilités d'action dans son environnement.

Par exemple, dans un stage destiné à des chercheurs d'emploi, un participant doit s'entraîner à rédiger un *curriculum vitæ*, il s'agit d'un problème qu'il se pose ; dans un stage portant sur l'analyse financière, l'étude d'un cas de gestion d'entreprise peut concerner les participants s'il est facile de faire une transposition sur les situations réelles rencontrées par chacun dans son entreprise. En revanche, certains formateurs imaginent des problèmes artificiels qui ne permettent aucun transfert et qui s'apparentent aux problèmes de robinets qui coulent et de trains qui se croisent, rencontrés à l'école. L'emploi des méthodes actives nécessite donc de prendre beaucoup de soin dans le choix des situations d'apprentissage qui doivent être significatives pour l'apprenant.

La présentation rapide que nous venons de faire des méthodes affirmatives, interrogatives et actives n'englobe pas la totalité des pratiques pédagogiques[1]. Elle ne permet pas non plus de caractériser de façon rigoureuse les principes sous-jacents. Nous proposons un autre critère de classement qui est celui de la conception du savoir véhiculé par une méthode pédagogique. Où se trouve le savoir et comment le transmettre ? À cet égard, il existe trois catégories de méthodes.

1. On peut encore citer les méthodes fondées sur la dynamique de groupe ; elles nécessitent l'intervention d'un psychosociologue dont le rôle est de faciliter les prises de conscience sans proposer de modèle à reproduire.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

1) On peut considérer que le savoir est extérieur à l'apprenant. Le formateur possède le savoir et le transmet.
2) On peut considérer que le savoir est détenu en fait par les personnes en formation, mais il constitue une sorte de mosaïque sans forme. Le travail du pédagogue consiste à mettre à jour ce savoir, à aider les personnes à le formuler et à le structurer.
3) Enfin, on peut considérer que le savoir est extérieur au formateur et à l'apprenant. Le rôle du formateur est alors de donner à chacun les moyens de s'approprier le savoir par une démarche responsable et personnelle.

De ces trois conceptions, c'est la première qui consomme le moins de temps ; la troisième en consomme beaucoup car les découvertes se font au rythme de l'apprenant. Remarquons que beaucoup de formateurs se réfèrent à la conception 3 mais finissent par mettre en œuvre la conception 1 (simple transmission du savoir), « parce que l'on manque de temps ».

Voici un autre point de principe significatif : l'apprenant a-t-il besoin d'être guidé ou bien est-il capable de se guider lui-même ? Cette conception colore fortement certaines méthodes, certaines pratiques de formation. Et elle finit par provoquer ce qu'elle suppose.

LES CHOIX POUR ENSEIGNER

Voici des questions qui vont vous aider à faire de bon choix sur le plan pédagogiques.

- Quel est l'objectif ? Que veut-on que l'apprenant fasse à l'issue de la formation ? Que devra-t-il mettre en œuvre ? Faut-il acquérir une vue d'ensemble ou parvenir à une véritable maîtrise ?
- Vu l'objectif, que doit faire l'apprenant pour s'y préparer ? Quels efforts va-t-on lui demander ? Faut-il lui demander de mémoriser, d'observer, d'analyser ? Faut-il lui demander d'appliquer une méthode, de s'entraîner à jouer un rôle, de résoudre des problèmes, d'échanger avec des pairs ?
- Pour susciter ces activités de l'apprenant, que doit faire le formateur ? Doit-il exposer des notions, faire une démonstration, donner des consignes de travail, animer des échanges ?
- En considérant l'action du formateur pour chaque séquence de formation, que va-t-il exprimer comme idées clés ? Que va-t-il montrer aux participants ? Que va-t-il écrire au tableau ? Que va-t-il donner comme instructions de travail pour que les participants soient actifs ?

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

La vigilance du formateur porte sur les points suivants :

- Un découpage en séquences de formation relativement courtes, car on sait bien que les capacités d'attention sur une question sont brèves.
- Une variété de procédés pédagogiques.
- Des marges de manœuvre dans les temps prévus pour chaque séquence. Si l'on suscite les échanges et la participation, cela consomme du temps et l'on ne peut pas maîtriser un horaire planifié de façon trop serré.

Pour tirer le meilleur profit d'une séquence de formation, il est recommandé d'être attentif aux aspects qui suivent :

- Pour une séquence, on a souvent un apport et un exercice ou des travaux. Le travail demandé doit être clairement en rapport avec les points clés et les objectifs de la séquence. D'ailleurs, il faut voir s'il est opportun de placer l'apport avant ou après le travail demandé.
- Les consignes de travail doivent être très explicites et communiquées par oral et par écrit, autant que possible.
- Il faut préciser si le travail doit être fait individuellement ou par petits groupes. L'exercice peut être individuel s'il est rapide et simple. Si le travail demandé est long et difficile, il est préférable de le confier à un petit groupe.
- Attention à bien doser les difficultés dans le travail demandé. Un travail trop facile ou trop difficile est décourageant.
- Plusieurs sous-groupes ne font pas un même travail à la même vitesse. Pour éviter les temps morts, des consignes complémentaires permettent au sous-groupe rapide de continuer de travailler.
- Un enchaînement fréquent est : *découverte – apport – entraînement*. Il serait logique de terminer par un exercice de *validation*, permettant de s'assurer de la bonne acquisition.

Vingt techniques pour l'enseignement

Une technique pédagogique propose des démarches à suivre selon un certain ordre, des procédés à mettre en œuvre. Ne pas confondre technique et méthode. Cette dernière, comme nous l'avons vu, est une conception de l'accès au savoir ; elle comporte un ensemble de principes qui orientent la façon d'enseigner et de concevoir l'apprentissage. Enfin, les outils pédagogiques sont des moyens, des aides formalisées qui facilitent l'enseignement

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

et l'apprentissage. En pratique, une méthode se compose d'un montage de diverses techniques qu'il s'agit de mettre en harmonie avec le but poursuivi.

En parcourant cette liste de techniques, nous vous suggérons de vous demander, pour chacune d'entre elles, si vous l'utilisez lorsque vous êtes en formation, dans quelle proportion, pour quelle raison, et au service de quelle méthode.

1. **L'exposé** : une personne fait un apport d'information dans un temps réduit. La projection d'un support audiovisuel peut remplir la fonction de l'exposé.

2. **La démonstration** : le formateur présente un processus, une opération ; l'apprenant observe.

3. **La manipulation d'objet** : l'apprenant est amené à développer une habileté manuelle ou perceptuelle en manipulant des éléments.

4. **L'expérimentation** : l'apprenant s'engage dans une activité en suivant certaines consignes ; l'analyse des résultats lui permettra de tirer des conclusions de cette expérience.

5. **La discussion** : les personnes échangent des informations ou des points de vue sur un sujet ou un problème afin d'arriver à des conclusions ou à des décisions. La discussion peut avoir lieu au sein d'un groupe de stagiaires, ou bien dans le cadre de sous-groupes, ou encore entre le formateur et un participant.

6. **L'évaluation** : un diagnostic est porté sur les savoir-faire, sur les acquisitions, sur les difficultés rencontrées. L'évaluation est un moyen de faire progresser les personnes.

7. **L'entraînement** : l'apprenant pratique de façon systématique une activité d'apprentissage afin de développer ou de fixer une aptitude. La répétition est très utile pour fixer les acquis.

8. **La lecture** : l'apprenant lit un texte pour en prendre connaissance ou parcourt une documentation afin de rechercher une information.

9. **L'enseignement programmé** : cette technique prend appui sur un recueil ou un programme électronique pour aider une personne à atteindre, de façon individuelle, un certain niveau de connaissances. La procédure comporte les éléments suivants :

a) Les instructions constituent une progression par petites étapes.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

b) L'apprenant doit écrire une réponse à chaque question qui lui est posée et il doit voir immédiatement si sa réponse est juste ou fausse avant de continuer ; il reçoit ainsi un renforcement positif.
c) L'apprenant peut adapter sa vitesse de travail au rythme qui lui convient.

10. Le multimédia : cette technique combine différents médias : des textes, des images et des graphiques, des enregistrements sonores et vidéo, le tout combiné par une programmation informatique. Un outil de formation est accessible par l'ordinateur ou par un équipement spécialement dédié. Le contenu de la formation est utilisable sur cédérom ou par un accès en ligne. Nous sommes là dans une logique d'autoformation où l'apprenant se forme à son rythme à l'aide de ressources mises à sa disposition. Cette autoformation peut être accompagnée par un tuteur.

11. La simulation : cette technique a l'avantage de se centrer sur les problèmes et de permettre un bon transfert entre formation et vie professionnelle ; elle peut prendre plusieurs formes.

a) Avec les jeux de rôle, les personnes empruntent le comportement d'une personnalité particulière afin de mieux comprendre une situation et leur propre réaction en face de cette situation ; ces simulations nécessitent un climat de confiance, des consignes précises et une grille d'observation pour l'analyse des comportements. Il est très utile de faire une simulation après un apprentissage, pour mettre en application ce qui a été appris. La situation doit être assez réaliste, les consignes sont à la fois écrites et orales. La séance se déroule dans un temps limité, sans traîner en longueur. Il faut prévoir du temps pour une exploitation qui doit être constructive.
b) Les jeux d'entreprise permettent de reproduire le fonctionnement de l'entreprise et demandent aux personnes de jouer les rôles de différents responsables. Avantages : forte implication des participants, nécessité d'affronter des situations complexes qui sollicitent plusieurs domaines de compétence (décision, gestion, marketing...). Inconvénients : les jeux consomment beaucoup de temps pendant la formation et pour la préparation, les jeux d'entreprise représentent parfois un matériel complexe.
c) La simulation de gestes professionnels peut être organisée à l'aide d'appareils et d'instruments spéciaux ; c'est le cas, par exemple, des simulateurs de cabine de pilotage pour l'aviation. Cette technique rejoint le multimédia.

12. L'étude de cas : elle propose l'analyse d'une situation complexe. Théoriquement, le cas doit être déduit d'une situation réelle ; il peut prendre la forme d'un document écrit ou d'un film. Cette technique permet d'appliquer des connaissances théoriques en suscitant la participation de chacun.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

L'apprenant doit analyser la situation, rechercher les vrais problèmes, ébaucher les actions à entreprendre. Il n'existe pas de corrigé-type. Le travail réalisé est souvent bénéfique mais l'implication personnelle est moins grande que dans une simulation ; enfin, on peut remarquer qu'une étude de cas ne correspond pas toujours à des objectifs pédagogiques bien précis.

13. Les exercices : ils peuvent prendre des formes très variées : problèmes à résoudre, questionnaires à remplir, mini-cas à étudier... Comparés aux études de cas, ils prennent souvent moins de temps, ils correspondent à des objectifs pédagogiques plus précis mais sont moins proches des réalités professionnelles. On distingue différents types d'exercices : exercices pour découvrir, exercices pour s'entraîner à appliquer, exercices d'évaluation, exercices pour transposer à son propre contexte.

14. Écriture d'un texte : le formateur demande aux participants de produire un texte, individuellement ou par groupe de deux ou trois personnes. Le texte peut être une synthèse, un développement, un commentaire, une analyse comparative...

15. La préparation d'un exposé : le formateur demande aux participants de préparer individuellement ou collectivement une intervention orale.

16. L'enquête : la préparation et la réalisation d'une enquête par un groupe de stagiaires est une technique efficace pour faire découvrir et observer une réalité.

17. L'autodiagnostic : on fournit à l'apprenant des grilles, des questionnaires pour examiner sa propre situation de travail, pour analyser son rôle ou le fonctionnement de son unité de travail.

18. Le conseil mutuel : cette technique met les apprenants en situation de s'aider mutuellement à analyser leur situation de travail ou un problème qu'ils choisissent d'étudier ; il faut bien sûr fournir des consignes pour structurer les échanges. Le conseil mutuel est en train de prendre un essor extrêmement important dans le cadre des échanges qui se font par Internet dans les communautés d'intérêt. C'est une forme de formation mutuelle informelle d'une grande efficacité.

19. La construction d'outils de travail : les apprenants mettent au point, en situation de formation, des outils, des procédés qu'ils vont utiliser dans les situations de travail. Par exemple, des futurs tuteurs se préparent en créant un guide de l'apprentissage qu'ils utiliseront avec les jeunes ; des responsables se préparent à conduire des entretiens en concevant une fiche qui servira à conserver les traces des échanges.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

20. Le projet : le travail des participants est centré sur la préparation d'une action qui se déroulera après la formation ; le travail peut aussi consister à réaliser un projet pendant la formation. Les projets peuvent être très divers en fonction des domaines de formation (fabrication d'un appareil, lancement d'une nouvelle activité, conduite d'une action de progrès…).

Vous trouverez, dans les chapitres suivants, des développements sur l'utilisation des projections et des techniques audiovisuelles.

FAITES VOTRE CHOIX

De quelle façon choisir des démarches d'enseignement ? Nous vous proposons pour cela de retenir plusieurs critères.

Premièrement, il convient de s'attacher aux critères de cohérence. En effet, la méthode ou la technique n'est pas une fin en soi ; elle doit s'effacer derrière les objectifs qui sont premiers et qu'elle doit servir. Si elle prend trop d'importance, elle fait passer les objectifs au second rang, parfois pour satisfaire un besoin facile de prestige. C'est ainsi qu'un excès d'audiovisuel pourrait laisser les participants impressionnés mais passifs alors que certaines techniques plus modestes accomplissent un travail plus profond par l'expression qu'elles permettent. Les démarches d'enseignement doivent être avant tout au service des objectifs.

À ce propos, une remarque importante doit être faite. On peut retenir l'hypothèse de travail, empruntée aux théories de l'information, à savoir que le mode de communication a plus d'influence que le contenu transmis par cette communication (« *Medium is the message* »). En pratique, cela entraîne le formateur à créer, à chaque séance, une structure de formation qui soit en elle-même un enseignement et une mise en œuvre de la théorie que l'on cherche à transmettre. Ainsi, dans un stage de travail en groupe, on ne « parle » pas des ressources du groupe, on convie les gens à travailler en groupe et à analyser leur pratique ; dans un stage pour agents de maîtrise on ne « parle » pas de développer l'initiative et l'autonomie, on met les personnes en position de prendre des décisions et des initiatives concernant le déroulement de la formation et le choix des problèmes à étudier, etc.[1]

1. Soulignons modestement la cohérence de ce chapitre qui s'efforce d'être lui-même une illustration des méthodes expositives (pages 71 à 74), interrogatives (questions de la page 66) et actives (exercice de simulation page 76).

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Deuxièmement, on retiendra les critères de la spécificité de la pédagogie des adultes afin d'atteindre une efficacité maximum. Ces règles qu'il faut respecter sont développées dans le chapitre 4 « Comment les adultes apprennent-ils ? ».

Troisièmement, il faut être particulièrement attentif à prendre en compte le contexte dans lequel la formation acquise sera utilisée. Certains procédés pédagogiques établissent un lien étroit avec les situations de travail réelles, avec l'expérience vécue ou le projet à réaliser ; c'est important pour une véritable mise en pratique à la suite de la formation.

Enfin, on doit prendre en compte les contraintes, en particulier : quel temps pourra être consacré à la formation ? Quel temps le formateur pourra-t-il consacrer à la préparation ? Quel sera le budget disponible pour les moyens pédagogiques ?

Exemple d'enchaînement pédagogique

Voici une illustration d'enchaînement pédagogique pour une séquence de formation (par exemple, formation comportementale à la conduite d'entretiens, à l'organisation de réunion, à la relation client…).

But poursuivi	Techniques d'enseignement
Évaluer le niveau de savoir-faire en début de séance. Se préparer à progresser.	Questionnaire d'autoévaluation. Échange d'expérience pour identifier les difficultés rencontrées.
Acquérir du savoir-faire et de la méthode.	Apports du formateur. Mise en main d'un guide pratique.
Analyser le savoir-faire, comprendre les principes et les applications.	Études de cas.
S'entraîner à appliquer la méthode ; recevoir du feed-back sur ce que l'on fait. Personnaliser la mise en œuvre.	Simulations, jeux de rôles. Exercices.
Se préparer à appliquer en situation de travail.	Préparation d'un plan d'action personnel.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Exercice de simulation

Nous vous proposons de faire un exercice portant sur le choix des stratégies d'enseignement. Cet exercice vous prendra environ 45 minutes et nécessite que vous trouviez deux partenaires qui feront le même exercice que vous.

Votre rôle : il consiste à mettre au point une séquence de formation de trois heures pour un groupe de 12 personnes. Vous devez commencer par choisir un thème d'intervention simple et définir un ou plusieurs objectifs. Vos deux collègues feront le même travail ; il est important qu'ils travaillent sur le même sujet que vous et avec les mêmes objectifs afin que la comparaison ne porte que sur les stratégies d'enseignement. Faites le travail en vraie grandeur sur un projet réel.

Le travail consiste à concevoir une démarche de formation en s'attachant à utiliser au moins six des vingt techniques qui ont été présentées dans les pages précédentes. Une fois que le choix des techniques est fait, vous préparez un enchaînement des différentes séquences en chiffrant le temps prévu pour chaque séquence.

Une fois votre stratégie mise au point, présentez-la à vos collègues, comparez-la à leur propre stratégie, justifiez vos choix et analysez le coût et l'intérêt des différents procédés proposés.

Cet entraînement étant terminé, chacun devrait être préparé à identifier les éléments de stratégie d'enseignement, à définir un enchaînement de séquences pédagogiques en utilisant des techniques variées et à justifier l'approche choisie.

En bref

- Les méthodes pédagogiques peuvent être classées de plusieurs façons : méthodes affirmatives, interrogatives, actives... Un autre critère de classement pourrait être de situer une méthode par rapport à la question suivante : quelle est la conception du savoir sous-jacente à cette méthode ?
  - Le savoir est chez le formateur, celui-ci le transmet à l'apprenant.
  - Le savoir est chez l'apprenant, il faut le mettre au jour, ce qui est le rôle du formateur.
  - Le savoir est à l'extérieur de l'apprenant et du formateur, la tâche de celui-ci est de permettre aux personnes de s'approprier le savoir.
- Il existe de nombreuses techniques d'enseignement et il ne faut pas hésiter à varier dans le choix de ces techniques. Les choix doivent prendre en compte différents critères :
  - la cohérence avec les objectifs pédagogiques ;
  - le respect des principes de la pédagogie des adultes ;
  - la prise en compte du contexte professionnel des participants, les contraintes de temps et d'argent.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Bibliographie d'appoint

Beau D., *La boîte à outil du formateur*, 6e édition, Eyrolles, 2015.

Cauden I., Cuisiniez F., *La boîte à outils des formateurs*, 2e édition, Dunod, 2012.

Martin J.-P., Savary E., *Intervenir en formation : 12 clés pour préparer, animer, évaluer*, 4e édition, Chronique sociale, 2012.

Mucchielli R., *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, 12e édition, ESF, 2012.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Copyright © 2016 Eyrolles.

6

Les aides pédagogiques

Objet du chapitre

En tant que formateur, vous avez le souci d'aider l'apprenant à comprendre et à retenir ce qui est enseigné. Les aides pédagogiques sont tous les outils utilisés comme auxiliaires de formation pour permettre à l'animateur d'être plus efficace. Ce chapitre devrait vous permettre de faire des choix appropriés.

Nous vous proposons d'examiner les points suivants : pourquoi utiliser des aides pédagogiques ? Comment classer les différentes sortes d'aides ? Le chapitre présente ensuite les principaux instruments du formateur, en particulier les outils audiovisuels, et propose quelques conseils pour leur bonne utilisation.

L'attaque multiple

Pourquoi utiliser les auxiliaires pédagogiques ? Pour permettre l'attaque multiple. Cette expression fait un peu image militaire, mais a son sens en formation. Il s'agit en fait de multiplier les stimuli sensoriels dans la démarche de communication.

Imaginons une situation de formation : un animateur présente un sujet ; plusieurs sens sont touchés mais avec un certain nombre de variantes. Tout d'abord, les stagiaires écoutent (on l'espère) ; nous verrons au chapitre 8 les conditions d'une bonne audition. Deuxièmement, la vue est sollicitée, le formateur écrit sur un tableau mais s'efforce aussi de concentrer l'attention sur lui par son regard, ses gestes, son épaisseur humaine (il faut se souvenir que le meilleur audiovisuel est la personne du formateur). Enfin, un troisième sens est touché : en mettant l'accent sur certains points, le formateur

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

incite l'apprenant à prendre des notes et, au moment où la main écrit, le message se trouve fortifié. Les avantages de cette attaque multiple des sens sont doubles.

D'une part, les personnes ont un sens dominant et les recherches actuelles montrent qu'un bon nombre d'individus échouent si l'on ne s'adresse pas à eux de façon appropriée.

Dans un groupe en formation, il faut être attentif au mode de communication. Ainsi, un stagiaire est plus sensible à ce que le formateur dit ; un autre réagit : « À partir du moment où le texte est écrit au tableau, c'est amplement suffisant… au fond il pourrait se taire… » ; un troisième se dit : « mais qu'il nous donne son texte pour le copier, ainsi je le saurai ». Il s'agit donc de multiplier les modes de communication afin que les participants soient touchés de la meilleure façon.

Le second avantage est dû au fait que nous sommes tous plus ou moins polyvalents au niveau des sens, et qu'une personne à dominance auditive est quand même aidée si elle a une stimulation visuelle.

Cela dit, il faut que vos attaques multiples soient cohérentes et pertinentes. Prenons un exemple : si vous montrez une photo qui présente une image riche et compliquée, vous n'avez aucune garantie que l'attention se fixe au même moment sur le commentaire ; il est préférable de laisser découvrir l'image en silence, puis de faire un commentaire en la retirant de la vue ou bien en utilisant un cache pour ne laisser voir que ce que l'on commente. Beaucoup méconnaissent cette règle, et sous prétexte d'attaque multiple font du viol multiple, ce qui n'est pas du tout favorable à la communication.

Différentes sortes d'aides pédagogiques

Avant de passer en revue les aides pédagogiques, nous proposons quelques remarques qui aideront à caractériser les aides pédagogiques.

Le rôle des aides pédagogiques

En situation de formation, les aides pédagogiques peuvent jouer les rôles suivants :

- une prothèse ;
- un partenaire ;

Copyright © 2016 Eyrolles.

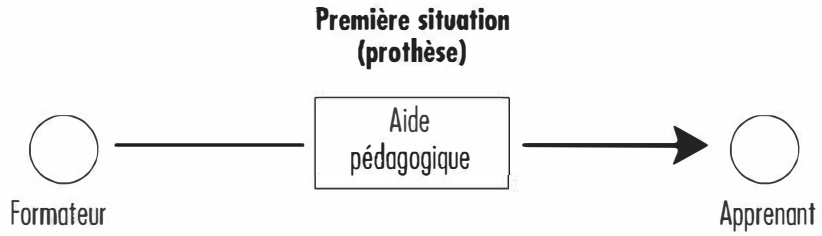
© Groupe Eyrolles

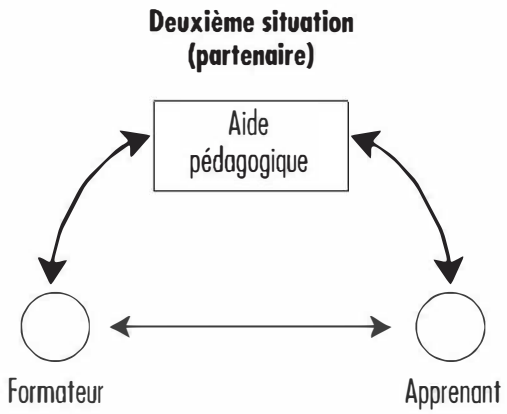
- un parasite ;
- une œuvre.

L'aide pédagogique peut être une simple *prothèse* pour le formateur, un instrument qu'il utilise afin de rendre son message plus clair, plus imagé, plus vivant. Le formateur conserve son rôle privilégié et dispose d'un outil pour transmettre, amplifier et conserver l'information.

Dans certains cas, l'aide pédagogique peut devenir un *partenaire* du formateur et acquérir une identité propre, par exemple un film. L'aide pédagogique constitue alors une seconde source de savoir à côté du formateur et n'est pas simplement le prolongement de celui-ci. La situation pédagogique est différente, l'aide pédagogique ne remplace pas le formateur, mais fait évoluer son rôle ; celui-ci est un animateur qui s'attache à faciliter l'accès de chacun à la source de savoir.

On distingue encore, parmi les supports pédagogiques de cette catégorie, ceux qui ont une structure fermée et ceux qui ont une structure ouverte. Dans la première catégorie, le support constitue un tout qui propose un message précis correspondant à un objectif bien déterminé (exemple : un film qui propose une démonstration didactique). Au contraire, le support à structure ouverte invite l'apprenant à agir ou à réagir (exemple : un cas à étudier ou un film qui présente une situation problématique…) c'est un point de départ pour la réflexion.





Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

L'aide pédagogique devient un *parasite* si elle est mal choisie ou mal utilisée. Il faut reconnaître que parfois le gadget règne : fasciné par les raffinements du support pédagogique qu'il utilise, le formateur construit son cours autour de cet instrument ; l'aide pédagogique devient plutôt un obstacle qui s'interpose entre l'apprenant et ses objectifs.

Enfin, les moyens pédagogiques peuvent être conçus comme des *œuvres créées* par les stagiaires : le formateur fournit des éléments de base à un groupe et lui demande de construire un montage de diapositives, de créer un dossier… Il ne faut pas oublier que le formateur est celui qui montre, mais c'est aussi celui qui fait travailler. Un tel travail de production de la part des stagiaires est tout à fait bénéfique.

Outils du formateur ou outils de l'apprenant

Cette distinction prolonge les considérations précédentes et elle est très éclairante car on met de plus en plus l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, le parcours individualisé, l'autoqualification.

Vous pouvez considérer des outils de formation en vous demandant : s'agit-il d'outils de formateurs ou bien d'outils pour l'apprenant ? La question n'est pas anodine. Les outils du formateur l'aident à faire passer son message et signifient qu'une logique d'enseignement est à l'œuvre ; alors que les outils à la disposition de l'apprenant révèlent une logique d'apprentissage, d'autoformation. Sachant que le péché originel de nombreuses situations de formation est la non-implication des formés, on peut donc être attentif à l'existence de moyens à disposition de l'apprenant et qui favorisent sa responsabilité sur son propre processus d'apprentissage. Dans une situation de formation, la proportion d'outils pour le formateur et pour l'apprenant nous renseigne ainsi sur les convictions sous-jacentes du formateur : l'apprenant a-t-il fondamentalement besoin d'être guidé ou bien est-il susceptible de se guider lui-même ?

L'utilisation des aides pédagogiques

Voici une description des aides pédagogiques ; cette liste a été établie en partant des supports matériels eux-mêmes.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Le tableau de papier

Le tableau blanc ou le tableau de papier sur chevalet présentent de nombreux avantages. Cependant, on observe parfois un certain nombre de déviations dans l'utilisation du tableau de papier. C'est le cas du formateur qui, en quelque sorte, est amoureux de son tableau : il le regarde en permanence, il le cache aux autres, c'est à lui qu'il adresse la parole de façon privilégiée et il y écrit des phrases confidentielles (illisibles).

Nous vous proposons les dix commandements qui définissent la bonne utilisation du tableau :

1. Vous ne parlerez pas en écrivant, ce qui vous empêcherait de vous adresser au groupe.
2. Vous ne masquerez pas ce qui est écrit en vous interposant entre le tableau et les stagiaires.
3. Vous vous attacherez à écrire en utilisant de grands caractères ; il est utile de tester la lisibilité de ses tableaux en allant de temps en temps au fond de la salle.
4. Vous utiliserez éventuellement les couleurs selon un code constant pour présenter chaque type d'information.
5. Vous préparerez certains tableaux à l'avance afin de gagner du temps et d'avoir un canevas servant de fil conducteur pendant la séance.
6. Vous utiliserez discrètement le tableau de papier comme un aide-mémoire. Pour cela, il suffit de prendre un crayon à mine fine et d'écrire avant la réunion quelques indications qui restent invisibles sur les feuilles blanches. On peut ainsi retracer au marqueur un schéma complexe ou retrouver des enchaînements d'idées.
7. Vous réclamerez au responsable de la formation un deuxième tableau de papier ce qui vous permet de « jouer sur plusieurs tableaux », l'un peut servir à présenter les phases importantes du déroulement de la séance et l'autre est utilisé comme support de travail. En cas de pénurie de tableaux vous pouvez alterner sur un même bloc, les feuilles blanches et les feuilles préparées à l'avance.
8. Vous prendrez soin de noter au tableau les mots-clés de certaines interventions des participants. Ainsi, vous montrerez que vous prenez en compte les contributions ; c'est important si elles sont dans le sujet, c'est également utile si elles sont hors sujet, car cela indique que l'intervention n'est pas complètement rejetée mais qu'elle doit être traitée plus tard ou ailleurs. Le tableau de papier remplit alors la fonction de « réservoir ».

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

9. Vous afficherez sur les murs de la salle certaines feuilles auxquelles il est utile de se reporter durant la séance : objectif, plan de travail, schéma de référence, message de synthèse…
10. Vous combinerez l'utilisation du tableau avec d'autres procédés de présentation.

Enfin, n'oublions pas que la meilleure façon d'utiliser le tableau en formation consiste à le faire utiliser par les participants, en particulier lorsqu'ils produisent une réflexion à plusieurs. En exprimant quelques exigences sur la façon de présenter ce qu'ils produisent, l'animateur aide les apprenants à structurer et à communiquer leurs idées.

Les vidéoprojections

La projection de visuels (diaporama PowerPoint) à l'aide d'un vidéoprojecteur est un outil de base du formateur. Ce sujet est tellement important que nous consacrons le chapitre 9 à la préparation et à l'utilisation des vidéoprojections. Dès maintenant nous vous faisons trois recommandations.

- Limitez le nombre de visuels dans votre diaporama. S'il y en a trop, les participants vont vite être saturés ; de plus ils vont avoir l'impression que la connaissance n'est pas chez le formateur mais dans le PowerPoint.
- Mettez une seule idée et très peu de texte sur chaque planche. Le participant doit plus regarder que lire. Les visuels doivent être visuels.
- Si vous reprenez un diaporama conçu par un autre formateur, adaptez le contenu à votre main pour être à l'aise dans la présentation.

Les documents imprimés

De nombreuses sortes de supports écrits peuvent être utilisées :

- Descriptif de la formation et de son déroulement.
- Carnet de route de l'apprenant. Pour chaque séquence de formation, il redonne l'objectif ; à la fin de chaque séquence, le participant est invité à y inscrire sa réponse à quelques questions : quelles idées clés retenir ? Que dois-je prendre en compte pour ma pratique ?…
- Consignes de travail pour un sous-groupe.
- Exercice, étude cas, problème à étudier, document à compléter.
- Texte à lire, documentation à dépouiller, livre, article de presse, documents ou fiches de synthèse, guide pour l'action, aide-mémoire de poche.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Le formateur peut utiliser un texte comme une source de savoir à découvrir, ou comme un déclencheur de discussion, ou comme un rappel de ce qu'il a développé, ou encore comme un prolongement pour approfondir ce qui a été étudié.

- Reproduction du diaporama des visuels qui sont projetés par le formateur au cours de sa séance. Si vous le donnez à l'issue de la séance, les participants sont attentifs à ce qui est projeté et à ce que vous dites ; si vous le donnez dès le début de la séance, les participants risquent de le parcourir par anticipation, mais l'intérêt pour eux est de prendre des notes sur le support lui-même.
- Questionnaire permettant d'introduire une réflexion ; test permettant de situer un niveau de connaissance ou un niveau de pratique.
- Affiches destinées à être affichées dans la salle de formation. Certaines expriment une idée clé ; d'autres affiches peuvent donner des rubriques à compléter par les participants.
- Formulaire de plan d'action à faire remplir par le participant, essentiellement en fin de formation, pour décrire les actions de mise en application qu'il va entreprendre dans le prolongement de la rencontre.

Concernant la lecture de textes, une question importante : quand faire lire ces textes ? Parfois pendant la séance de formation ; mais souvent il est intéressant de faire lire les documents avant la séance collective afin de gagner du temps et de consacrer plus de temps aux échanges.

Le texte le plus formateur, c'est probablement celui que l'on fait rédiger par les participants.

Les schémas, dessins, photos, maquettes

On sait bien que les auxiliaires visuels facilitent les apprentissages. Mais les choisir est délicat ; par exemple, est-il plus efficace d'utiliser un schéma ou une photo ?

Les auxiliaires visuels sont plus ou moins abstraits. Les graphiques sont les plus abstraits. Se souvenir que les apprenants ne sont pas tous familiarisés à déchiffrer les graphiques ; il peut y avoir là un obstacle. La bonne perception de ces images passe par un apprentissage.

À l'opposé, les photos sont des aides visuelles très réalistes. Les photos sont efficaces pour entretenir l'intérêt et la motivation. Les schémas et croquis sont simplificateurs, ils montrent ce que l'on veut mettre en évidence sans

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

disperser l'attention ; ce qui peut être plus efficace pour faire comprendre, pour présenter une structure, un mécanisme.

En fait il existe deux sortes de schémas. Certains sont des dessins simplifiés qui donnent à percevoir une réalité physique : un objet, un équipement, un lieu. D'autres schémas sont de pures abstractions construits avec des flèches, des figures géométriques et des mots. Ils présentent des modes de fonctionnement : des actions qui se déroulent dans le temps, la mise en œuvre d'un processus, des liens de cause à effet, des logiques qui s'opposent. De tels schémas contribuent à une bonne mémorisation car ils sont écrits et visuels.

Les étiquettes de type Post-it

Les étiquettes autocollantes sont un bon moyen pour faire produire des idées aux participants et les inviter à structurer ces idées. L'écriture des idées sur les post-it se fait individuellement, mais le regroupement et la structuration d'un ensemble d'étiquettes se fait en groupe ou en sous-groupes. C'est une technique commode pour combiner le travail individuel et le travail collectif.

Exemples de consignes pour inviter à produire des idées sur les étiquettes

- Citez un fait observé, révélateur de tel problème.
- Citez une action possible contribuant à tel but.
- Citez une cause possible à tel problème.
- Citez une occasion d'application de telle méthode.
- Donnez votre feed-back pour l'expérience qui vient d'être faite.
- Exprimez une question que vous vous posez.
- Donnez un conseil pour…

Il existe des méthodes de travail qui permettent d'organiser une production collective d'idées en utilisant des post-it ; en particulier le diagramme des affinités, le diagramme en arbre. Ces outils de résolution de problème peuvent être utilisés en formation.

Les outils de vote

Il est souvent intéressant de faire réagir les participants à une question et de voir quelle est la réponse de tous les participants. Ces votes augmentent l'interactivité avec le groupe et c'est particulièrement utile avec les grands

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

groupes. Les questions peuvent être de différents types : question vrai/faux ; question à choix multiples ; question de recensement (« Qui parmi vous a déjà … ? »).

Une façon simple d'organiser ces votes : chaque participant dispose en main de quatre cartons de couleurs différentes ; la question est projetée en vidéo ; chacun répond en levant le bras et en montrant le carton de la couleur correspondant à son choix. Le résultat collectif est tout de suite visible.

Autre procédé avec un système de vote électronique. Les questions et leur exploitation sont préparées à l'avance. Chaque question est projetée sur écran par vidéoprojection. Chaque participant dispose d'un boîtier électronique qui lui permet un vote instantané. Les réponses du groupe apparaissent immédiatement à l'écran grâce au traitement informatique des données.

À noter : en formation à distance, les classes virtuelles sont dotées d'un système de vote.

Les enregistrements

Le magnétophone est d'une utilisation très souple, il peut être employé pour présenter des enregistrements d'émissions de radio ou des enregistrements originaux : interviews, discussions… Les séquences d'écoute doivent être brèves. L'aide auditive est particulièrement utile pour l'apprentissage des mots, l'étude d'une langue, le repérage des sons. En revanche, l'étude de principes et de concepts ne tire pas beaucoup d'avantages de l'utilisation d'auxiliaires auditifs.

Exemple d'utilisation d'enregistrement

Le groupe écoute un enregistrement de 10 min : intervention du responsable de l'établissement pour expliquer les orientations de cet établissement pour les cinq ans à venir.

Exploitation :

1. Quelles sont les idées clés ?
2. Quelles conséquences pour votre propre activité ?
3. Comment allez-vous transmettre ces idées à tel public (par exemple vos collaborateurs) ?

Le formateur peut utiliser le magnétophone pour analyser avec les stagiaires le contenu d'une séquence de formation qui vient de se dérouler. Il peut aussi demander aux participants de produire un enregistrement.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Dans tous les cas, l'utilisation de l'aide auditive doit s'insérer dans un processus pédagogique qui définit quelle sera l'activité des stagiaires en face de ce moyen.

Le film

La projection de film dans une séance de formation a l'avantage d'introduire la vie et la réalité que l'on veut présenter. Cette projection peut avoir un effet motivant. Le film est un bon moyen pour atteindre des objectifs affectifs et également pour enseigner des concepts et des principes. La difficulté principale est de ne pas transformer l'apprenant en voyeur passif qui vient se distraire au spectacle.

Une question pour l'exploitation du film : comment créer un climat de travail permettant aux membres du groupe d'analyser, de réfléchir, de s'exprimer ? Comme dans le cas de l'exposé, l'essentiel dans le film, c'est ce que l'on met autour, c'est le plan de travail dans lequel il vient s'insérer de façon cohérente.

Plusieurs démarches peuvent être utilisées :

- La projection du film est préparée par un travail : discussion pour repérer les perceptions que les stagiaires ont du sujet qui sera présenté, utilisation d'un questionnaire pour situer les connaissances de départ, proposition d'une grille d'observation, présentation du film par l'animateur afin de préparer un terrain d'écoute…
- La projection du film est interrompue par des arrêts, pour effectuer, avec le groupe, des analyses partielles.
- Après la projection, il existe plusieurs façons de procéder. Le formateur laisse un instant de silence afin que tous digèrent l'information reçue. Puis, lors d'un tour de table, on demande à chaque personne de restituer une information qu'elle a particulièrement remarquée.

  En effet, le film contient une grande quantité d'informations et chaque membre du groupe ne perçoit pas les mêmes éléments d'une situation ; chacun n'entend que ce qu'il est prêt à entendre et ne voit que ce qu'il est accoutumé à voir. Après ce tour de table, les participants font leurs commentaires. Dans certains cas, le formateur prévoit que la projection soit suivie d'un temps de travail en sous-groupes pour l'analyse ; la mise en commun et la confrontation avec le formateur se font par la suite. Enfin, signalons que différents procédés peuvent être utilisés pour consolider l'apport du film : projections et diapositives reprenant des

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

images du film, distribution de documents rappelant les grandes lignes de contenu… Une seconde projection du film est parfois justifiée.

Les films de formation peuvent être achetés ou loués ; le formateur peut aussi faire lui-même, de façon assez simple, des vidéos. Exemples de sujets : brève intervention d'un spécialiste sur le sujet de la formation ; démonstration du démontage ou du remontage d'un équipement professionnel ; présentation d'un geste professionnel ; présentation de l'environnement d'un poste de travail ; apport du formateur sur un point particulier, filmé. Ce dernier exemple correspond à un type de vidéo que l'on peut envoyer aux participants par Internet avant la séance de formation. On constate une utilisation de plus en plus fréquente en formation de vidéos brèves trouvées sur YouTube.

Le magnétoscope et le caméscope

Comme le film, le magnétoscope permet d'être proche de la réalité. Il agit sur l'affectivité ; il rend des services pour susciter une attitude, poser un problème, présenter une technique. Son utilisation est destinée à des groupes restreints.

Les bandes enregistrées sont d'origines différentes : reportage sur le terrain (atelier, bureau…), émission de télévision, reproduction de film, cours de formation filmé (parfois très décevant)…

Le magnétoscope a l'originalité de permettre aux apprenants d'analyser une scène dont ils ont été les acteurs. C'est utile dans le domaine psychomoteur pour l'apprentissage de certains gestes professionnels ; le ralenti et l'arrêt sur image permettent d'analyser des séries de gestes. Par ailleurs, le magnétoscope est largement utilisé pour la formation à l'expression orale, à l'entretien, à l'analyse des phénomènes de groupe.

Une telle utilisation nécessite que l'animateur soit formé s'il ne veut pas commettre de maladresses. Voici quelques conseils, afin d'éviter les principales erreurs :

- Certains participants craignent que le document enregistré serve ultérieurement à les juger, ou qu'il soit utilisé malgré eux par d'autres personnes. L'animateur doit garantir le caractère confidentiel des documents de travail et les effacer devant les participants en fin de séance.
- Certains formateurs ne sont pas fâchés d'impressionner les participants par l'usage d'une technique que ceux-ci ignorent et de renforcer leur

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

pouvoir par une position de surplomb. Afin d'éviter les blocages psychologiques, l'animateur peut familiariser les stagiaires à l'instrument, filmer « à blanc » des scènes sans importance, demander à différentes personnes de jouer le rôle d'opérateur.

- Il est important que l'opérateur ne fasse pas le virtuose pendant l'enregistrement en multipliant les gros plans, les zooms impressionnants sur les mains qui se joignent ou les pieds qui battent la cadence. Il vaut mieux utiliser des plans moyens et des scènes globales.
- Le quatrième conseil est le plus important. Le magnétoscope est un instrument très impliquant, il peut faire progresser mais aussi secouer les personnes qui se regardent. Afin d'éviter les interprétations sauvages, la priorité doit être donnée à l'autoanalyse par le sujet lui-même des comportements enregistrés. D'autre part, l'accent doit être mis sur le renforcement des aspects positifs plutôt que sur le repérage systématique des défauts. Ces défauts sont généralement repérés spontanément et même exagérés par les personnes concernées.

De nombreux exercices fondés sur l'autoscopie[1] peuvent être imaginés. On distingue quatre fonctions du magnétoscope :

- La fonction la plus utilisée est celle de miroir. De même que l'on se sert d'un miroir pour ajuster son chapeau, le magnétoscope est utilisé en formation pour aider une personne à ajuster ses gestes ou son comportement. Premier temps, une scène est enregistrée, par exemple un sketch de vente ou bien le saut à la perche d'un sportif ; deuxième temps, l'intéressé note par écrit ce qu'il pense avoir bien fait ou au contraire mal fait ; troisième temps, l'apprenant visionne la scène enregistrée afin de se voir tel qu'il est et se corriger en connaissance de cause. Le deuxième temps est très utile pour bien mettre en évidence les décalages existant entre la réalité et l'idée que l'on s'en fait.
- L'autre fonction du magnétoscope est celle de mémoire. À un moment donné, l'appareil enregistre ce que disent ou ce que font des personnes. Il sera possible d'analyser cet enregistrement plus tard pour mettre en évidence une évolution, un changement. Les enregistrements peuvent être réalisés avant une session de formation ou pendant une session afin de montrer la progression réalisée.
- Le magnétoscope est également utilisé comme un œil sous lequel il faut s'accoutumer à travailler. Il nous est toujours difficile d'agir lorsque

1. L'autoscopie consiste à utiliser le magnétoscope pour filmer un comportement puis visionner cet enregistrement pour analyser ce comportement.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

d'autres nous observent ; l'œil de la caméra silencieuse remplit cette fonction d'observateur, elle produit la même gêne que provoquerait le regard d'un inconnu. Il s'agit de s'entraîner, par exemple, à faire un exposé, ou à conduire un entretien sans être perturbé par cet œil. À la limite, il n'est pas indispensable de visionner les séquences filmées, en revanche, il est très important de demander à chacun d'analyser ce qu'il a ressenti et comment il a surmonté sa gêne.

- Vous pouvez aussi utiliser le magnétoscope comme regard. Devant une même scène, tout le monde ne voit pas la même chose : par un phénomène de projection personnelle, chacun est attentif à ce qui correspond à ses propres craintes et désirs. On peut éduquer le regard de la même façon que l'on perfectionne l'écoute ou la prise de parole. Prenons l'exemple d'une formation à l'analyse des phénomènes de groupe : les participants ne s'expriment pas seulement par leurs voix, leurs raisonnements, leurs échanges, mais aussi par leurs corps et nous ne sommes pas accoutumés à lire ce langage corporel. La procédure de travail proposée comporte les phases suivantes. En premier lieu, les participants effectuent un travail de groupe, cette prestation est enregistrée pour une utilisation ultérieure. En second lieu, les participants rédigent une note sur ce qu'ils ont observé : de quelle manière chacun s'approprie l'espace, comment il manifeste ses attractions et ses rejets, comment s'expriment les changements d'attitudes… En troisième lieu, les participants échangent leurs observations ainsi consignées, les complètent, les interprètent ; ils réfléchissent sur leurs perceptions et en tirent des conclusions. Jusqu'ici, l'enregistrement au magnétoscope n'a pas été utilisé et l'on s'aperçoit que la perspective de pouvoir contrôler ses observations par l'instrument affine l'attention. La quatrième phase consiste, après les notations et discussions décrites ci-dessus, à revoir l'enregistrement ; on confronte le regard du magnétoscope à celui de chaque participant en mettant en évidence la subjectivité des observations. Notons qu'une bonne façon d'éduquer le regard consiste à le dissocier de l'oreille, soit en filmant les personnes qui se taisent et non pas celles qui parlent, soit en repassant les scènes enregistrées sans le son.

Le module d'e-formation

Le didacticiel est un programme informatique utilisé dans une situation de formation et conçu avec une progression. Ce type d'outil est l'exemple même d'auxiliaire pédagogique qui est un outil pour l'apprenant et qu'il utilise à son rythme. Il faut déjà un certain degré d'autonomie pour être un

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

utilisateur actif de ce genre d'outil. Cette mise en œuvre peut s'articuler avec des séances collectives de réflexion qui viennent ponctuer une progression.

Le chapitre 13 sur l'e-formation montre de quelle façon un didacticiel peut se combiner avec de la formation en groupe présentiel ; le travail individuel fait au préalable permet d'avoir une réunion collective consacrée aux échanges et à l'entraînement, sachant que des apports de base ont été acquis par des modules d'e-learning.

LE CHOIX DES AIDES PÉDAGOGIQUES

Comme nous l'avons vu, le choix des moyens utilisés doit être fait en fonction des objectifs poursuivis. Le tableau qui suit illustre que certaines aides conviennent plus particulièrement pour certains objectifs. La réflexion sur les objectifs et la stratégie d'enseignement doit absolument précéder le choix des outils.

Correspondance entre les aides pédagogiques et les objectifs pour l'apprenant

Objectifs / Aides	Être intéressé	Mémoriser l'information	Analyser la situation	Produire des idées	Acquérir un geste	Modifier un comportement
Tableau papier		x	x	x		
Vidéoprojection	xx	x				
Texte à lire	x	x	x			
Questionnaire	x		x	x		
Maquette	x	x	x		x	
Fiches post-it	x	x	xx	xx		
Outil vote	x		x			
Film	xx	xx	xx		x	x
Magnétoscope	xx	x	xx	x	xx	xx

Les travers qui guettent le formateur

Revenons maintenant à la relation que le formateur entretient avec l'auxiliaire pédagogique. Les outils ont leur utilité et rendent souvent de grands services. Mais nous souhaitons pointer ici quelques faiblesses parfois rencontrées.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- **La fascination de l'outil.** Il arrive qu'un formateur soit complètement centré sur ses outils pédagogiques. Ceux-ci lui procurent une telle volupté intellectuelle que la session de formation est construite autour des outils. Cette fascination empêche de suivre le séquencement normal : réflexion sur les besoins et les objectifs, définition d'une stratégie de formation, choix et préparation d'outils.
- **La monoculture.** Certains tombent dans le piège de l'outil unique en illustrant le dicton bien connu : « Pour celui qui n'a qu'un marteau, tous les problèmes sont des clous. » Dans ce cas, l'outil pédagogique fétiche devient la solution unique à des problèmes très divers.
- **Le perfectionnisme.** L'outil unique conduit à perfectionner l'outil, à prévoir des variantes, des ajouts divers. Le pédagogue manifeste son ingéniosité en faisant plus de la même chose. Le marteau devient un marteau-couteau-suisse à vocation universelle.
- **La perte de sens.** Un travers fréquent dans la mise en œuvre des outils pédagogiques est de perdre de vue la finalité ; le formateur risque d'employer des outils mais d'en faire une exploitation pauvre. C'est cette exploitation par des échanges collectifs qui demande beaucoup de soins pour que l'utilisation soit véritablement bénéfique.

Cette représentation de différents travers du formateur semblera caricaturale ; mais restons vigilants, car nous avons tous rencontré des formateurs qui, à un moment ou à un autre, résistent mal à certains de ces penchants.

En bref

- L'utilisation d'aides pédagogiques variées permet de consolider la communication par l'attaque multiple de plusieurs sens.
- Le choix des moyens pédagogiques adéquats dépend des objectifs que l'on poursuit.
- Les aides pédagogiques peuvent avoir plusieurs fonctions : illustrer et prolonger les messages du formateur, être une source autonome d'information, être l'occasion d'une création de la part des apprenants. Les outils ne doivent pas seulement aider le formateur à faire passer ses messages ; ils ont vocation à être aussi des outils pour l'apprenant qui devient de plus en plus l'auteur de sa propre formation.
- Attention à ne choisir les outils pédagogiques qu'après avoir défini les objectifs poursuivis et la stratégie d'enseignement.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Bibliographie d'appoint

Le Bihan F., Ambrosini A., Pailleau I., Eichenlaub V., De Lardemelle A., *Organisez vos formations avec le Mind Mapping*, Dunod, 2012.

Maddalena P., *La bible de la formation : 76 fiches pour dynamiser vos formations et rendre vos stagiaires actifs*, Eyrolles, 2013.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

7

Le début d'une session

Objet et objectif du chapitre

Vous avez probablement remarqué que le début d'une session était un moment délicat. Si le démarrage se fait mal, c'est l'ensemble de la formation qui risque d'en souffrir. Il faut donc faire en sorte que le ciment prenne. Comment se constitue un groupe de formation ? Quelles sont les attentes ou les craintes des participants et comment les traiter ?

Après avoir étudié ces pages, vous serez en mesure d'énumérer cinq peurs qui, au début, risquent de paralyser les membres d'un groupe de formation, et vous pourrez citer les moyens susceptibles de dissiper ces peurs.

Par ailleurs, vous serez capable de choisir une procédure de travail qui facilite l'ouverture d'un stage et qui permette à chacun de s'exprimer dès le début d'un stage.

Enfin, vous posséderez une méthode pour recenser les attentes et ajuster les objectifs en début de session.

Les cinq peurs

Chaque formateur a constaté que le début d'une session pouvait être un moment d'anxiété. Examinons ce qui peut inquiéter les participants lorsqu'un stage commence.

Il est d'expérience commune que le regard d'autrui a une influence parfois exaltante, mais souvent paralysante sur notre comportement et la qualité de notre travail. Il est difficile d'acquérir une attitude suffisamment distanciée

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

par rapport au regard de l'autre, toujours un peu ressenti comme œil de Dieu qui nous réduit à l'état de Caïn coupable. Cela est vrai dans la situation de formation et l'apprenant est tout d'abord habité par la question suivante : **qui est-il ?** Qui est le formateur et quel genre de relation va-t-il instaurer avec moi ?

Une deuxième inquiétude vient de la méconnaissance que l'on a des autres participants : **qui sont-ils ?** Il va falloir s'exposer à leurs jugements ; quelle va être leur attitude et quel est leur niveau de compétences ? Il est important de faire connaissance avec les personnes pour qu'elles cessent d'être des menaces.

Pourquoi sommes-nous là ? C'est une question dont la réponse n'est pas toujours claire pour tout le monde. Un participant peut craindre qu'il y ait un léger décalage entre les objectifs qu'il poursuit, ceux de ses collègues ou du formateur. Il arrive même que certaines personnes soient incitées à suivre une formation sans trop savoir ce qu'elles peuvent en retirer. Une ambiguïté peut provoquer l'échec du stage, il s'agit donc de clarifier dès le début les objectifs que l'on veut atteindre.

La quatrième source d'incertitude est le déroulement dans le temps : **pour combien de temps sommes-nous là ?** se demande avec angoisse le stagiaire qui a un train à prendre à 17 h 08. Au même moment, son voisin se demande s'il va y avoir une pause et à quel moment, pour qu'il puisse téléphoner à sa secrétaire.

La cinquième peur concerne le contenu de la formation : **que va-t-on faire ?** En début de session, l'apprenant se demande s'il va pouvoir suivre sans difficulté, quels seront les sujets traités et à quel rythme. Il aimerait aussi savoir ce que l'on va lui faire faire ; la méthode de travail va-t-elle le mettre particulièrement à l'épreuve ?

Le fait de ne pas traiter ces peurs peut avoir des conséquences variables selon les personnes : paralysie partielle, phénomène de repli, agressivité verbale… Les viscères sont parfois le principal ennemi du cerveau ; ce sont les émotions qui viennent limiter les capacités intellectuelles. Toujours est-il que le formateur ne perd pas son temps s'il commence à en consacrer 10 % à éliminer ces peurs, soit deux heures sur vingt.

Les premières phrases

Il est recommandé de ne jamais entrer directement dans le vif du sujet, mais au contraire de commencer par quelques banalités : « Nous sommes réunis

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

pour deux jours dans cette salle… ». Nous vous conseillons de faire référence au lieu où vous êtes au moment de votre prise de parole et au temps vécu, au moment de votre propos : « Notre journée de travail se situe au début d'une action qui… à la suite d'une période… ». On appelle cela « rapatrier la parole ». Le résultat de cette opération est de créer entre vous et les participants une intimité, voire une complicité qui est profitable.

Parlez de vous, faites part de vos sentiments personnels, fussent-ils l'expression de votre crainte et de votre embarras. Parlez aussi des autres, de ceux à qui vous vous adressez. Évoquez les sentiments que vous leur prêtez. Cette attitude permet de prendre contact avec le groupe sur le registre affectif, ce qui est nécessaire avant d'avoir des échanges sur le registre intellectuel.

Nous avons repéré les cinq peurs qui peuvent préoccuper l'apprenant. Il est utile de les nommer afin de les prendre en compte, mais il ne faut pas s'appesantir car on risquerait de les renforcer. On sait bien que les exhortations du genre « soyez spontanés » ou « n'ayez pas peur » sont peu efficaces.

LES PRÉSENTATIONS

Le groupe doit se constituer et chacun doit y trouver sa place. Chaque personne a besoin d'être reconnue comme un élément social qui dispose d'une identité, d'un espace physique et d'un espace sonore. Il convient donc de permettre aux participants de faire connaître qui ils sont, quels sont leur activité ou leur statut. La disposition matérielle de la salle doit leur donner un emplacement convenable pour voir et échanger. Enfin, les participants ont besoin d'entendre et de faire entendre leur voix dès le début de la séance, car c'est en occupant l'espace sonore qu'ils prennent de l'assurance.

Les présentations peuvent se faire selon différents procédés. Si vous laissez chacun se présenter à sa façon, au hasard, vous courez trois dangers :

- le modèle inadéquat : qu'on le veuille ou non, la première personne qui se présente instaure un modèle de présentation par rapport auquel les autres vont se situer : « Je suis polytechnicien, il y a… deux prix Nobel dans ma famille… ». Le modèle risque d'être inopportun ou de se situer à un niveau trop difficile ;
- le bavardage : quelques bavards risquent d'être incontrôlables ;
- la pauvreté : la modestie incite certains à une grande discrétion qui peut également devenir un modèle et chacun prononce rapidement quelques paroles qui seront vite oubliées.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Étant donné que la présentation se déroule, de fait, selon un modèle, autant en instaurer un volontairement. Le formateur peut choisir de se présenter en premier. Il peut aussi demander de faire les présentations en suivant quatre ou cinq rubriques ; exemple : « Présentez-vous en indiquant quels sont : votre service, votre ancienneté dans l'entreprise, votre activité professionnelle, et quel est le rapport entre la formation proposée et votre activité actuelle ou future. » Les rubriques doivent être choisies en fonction de la situation. Sans être indiscret, il est souvent intéressant de faire mentionner des caractéristiques non professionnelles (région d'origine, loisirs, situation familiale…) afin de prendre en compte la personne dans son ensemble.

Un procédé particulièrement riche consiste à proposer aux participants de commencer par s'interviewer deux par deux pendant dix minutes. À la suite de cela, chacun présente son voisin à l'ensemble du groupe. Cette démarche cumule trois avantages :

- On parle plus librement à une personne qu'à un groupe, ainsi se crée un climat amical.
- Lorsque l'on s'adresse au groupe pour la première fois, il est plus facile de le faire en parlant d'un autre que de soi, ainsi chacun occupe l'espace sonore en prononçant des paroles qui ne sont pas trop impliquantes.
- Les présentations mutuelles constituent un exercice de communication et de mémorisation qui est une bonne mise en train pour la formation.

Pour des présentations très rapide, le sondage : vous posez une série de questions pour sonder les participants.

- Combien d'entre vous êtes dans l'entreprise depuis plus de trois ans ?
- Combien travaillent dans la fonction commerciale ?
- Combien managent plus de cinq personnes ?

Ou toute autre question. C'est rapide, les réponses sont faciles à faire, cela permet de situer les autres participants… Particulièrement commode quand le groupe est important en nombre.

Le repérage des attentes

Les attentes des participants envers la formation ne sont pas toujours homogènes et il peut même y avoir une opposition entre les motivations de certains et le programme tel qu'il a été prévu initialement. Pour faire face à cette situation, il convient d'instaurer un échange assez libre, au cours

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

duquel le formateur va rechercher ce qui intéresse le groupe et recenser sur un tableau les demandes, les désirs et les besoins exprimés par les participants. La liste servira à négocier à nouveau les objectifs du stage si besoin est ; un tel tableau que l'on affiche sur un mur de la salle constitue à la fois un contrat avec le groupe et une sorte de « réservoir » dans lequel on puise des idées tout au long de la session pour s'y référer.

Le repérage des attentes peut aussi se faire en organisant un travail en petits groupes. Le formateur demande à des sous-groupes de 3 ou 4 personnes de recenser les besoins ou de réagir à un texte qui présente des orientations de travail. Parfois ce travail d'ajustement des attentes est réalisé lors d'une réunion précédant le cycle de formation.

En fait, il convient d'agir de façon différente selon le contexte. Si les objectifs et les modalités du stage sont rigoureusement définis et non négociables[1], l'animateur commence par annoncer ces objectifs, il demande aux participants s'ils souhaitent des clarifications, il les fait réagir vis-à-vis du contenu annoncé. En revanche, lorsque les demandes de participants peuvent servir à construire le programme du stage, l'animateur instaure une large discussion ; il fait apparaître les convergences et les divergences, il aide le groupe à prendre des décisions.

Peut-on aiguiser les motivations de l'apprenant à l'occasion de ce repérage des attentes? Il est inutile de faire des prouesses dans sa présentation pour éveiller l'intérêt. La vraie motivation trouve sa source dans les rapports entre l'apprenant et la chose apprise. Les intérêts de l'apprenant résultent de ses expériences et des problèmes qu'il veut résoudre. Pour aiguiser l'appétit d'un stagiaire, il faut donc explorer avec lui quel lien existe entre l'objet de la formation et les situations qui le concernent.

LA PRÉSENTATION DU STAGE

Présenter le stage, c'est bien sûr énoncer les objectifs pédagogiques d'une façon très précise.

Certains stages peuvent échouer en raison des attentes différentes des participants et de l'animateur. Les uns ont conservé en tête le modèle de l'école et attendent un professeur, au sens traditionnel, qui dicte un cours et scrute

1. Dans ce cas, il est à souhaiter que les stagiaires aient reçu le programme et ces objectifs avant la session, et qu'ils ne viennent en stage que volontairement pour travailler à atteindre ces objectifs. Autrement, il faut s'attendre à des difficultés en début de stage.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

les fautes que l'élève s'apprête toujours à commettre ; les autres ne voient pas pourquoi on leur propose de travailler d'une façon inhabituelle. Il est donc essentiel de bien définir le registre sur lequel on va se situer, de préciser le rôle du formateur. Celui-ci, plutôt qu'un professeur, est un animateur qui propose des situations d'apprentissage, c'est un spécialiste qui met ses compétences à la disposition de ceux qui en ont besoin ; il facilite l'étude collective.

La méthode d'apprentissage doit être brièvement présentée, et éventuellement négociée afin que personne ne la subisse de façon passive.

Prendre le temps de présenter le programme qui va être suivi est d'une grande utilité. Le formateur est comme un guide de voyage qui indique : « Nous allons nous rendre à Lyon en passant par les villes suivantes…, nous devrions arriver à midi. » Ainsi, à chaque moment, les participants pourront situer le point où ils se trouvent et le chemin qui reste à parcourir.

Indiquer quel sera le déroulement de la formation dans le temps permet de mettre des butées qu'il faudra s'attacher à respecter. Certains formateurs pensent parfois que le flou est commode et qu'un dépassement de trente minutes est le signe de l'intérêt des participants. En fait, l'attention et l'effort ne se maintiennent que si l'on reste dans le cadre du déroulement annoncé. Si des modalités d'évaluation sont prévues, au cours de la session ou à la fin, c'est à ce moment qu'il convient de les annoncer au groupe.

En bref

- Toute situation humaine dépend de sa naissance ; il convient donc de soigner particulièrement le début de stages de formation.
- Cinq peurs sont susceptibles de perturber l'apprenant qui se demande : qui est le formateur ? Qui sont les participants ? Pourquoi sommes-nous là ? Pour combien de temps ? Et que va-t-on faire ? Il est nécessaire de liquider ces peurs si l'on veut que l'esprit soit en état de réceptivité.
- Il y a avantage à proposer un modèle pour procéder aux présentations mutuelles. Celles-ci doivent permettre à chacun d'occuper un espace physique et sonore, de faire connaître son identité au sein d'un groupe non menaçant.
- Le repérage des attentes des stagiaires est indispensable pour ajuster les différentes perceptions et s'assurer de l'adhésion du groupe aux buts poursuivis. Il faut permettre à l'apprenant de reformuler les objectifs et de les enrichir de ses propres objectifs.
- Connaître le déroulement dans le temps du programme permet à chacun de se situer dans le cours de la formation.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

8

Comment faire un exposé ?

Objet du chapitre

En tant que formateur, vous pouvez utiliser une variété de procédés pour enseigner. Dans ce chapitre, nous étudions l'un d'entre eux qui est très répandu : l'exposé. Le chapitre 5 sur le choix des méthodes pédagogiques présentait l'ensemble du clavier sur lequel vous pouvez jouer dans vos séances de formation.

À quelles conditions un exposé peut-il être efficace ? Comment présenter l'information de façon pédagogique ?

Nous comptons vous proposer cinq conseils concernant la pédagogie de l'exposé ; nous espérons que vous aurez envie de les mettre en pratique. Nous vous communiquons également quelques réflexions sur l'utilité et les limites de l'exposé, sur les meilleures façons d'introduire des exposés dans des séquences de formation.

Avant de commencer votre lecture, nous vous suggérons de répondre par écrit à la question suivante : quelles recommandations vous paraissent essentielles à formuler pour que la transmission d'information soit la plus efficace ?

Quelques conseils pour faire un exposé

Les cinq conseils vont aborder les points suivants :

- les objectifs de l'exposé ;
- la présentation des signaux et des concepts ;

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- la règle de trois qui évoque l'arithmétique mais qui a aussi des applications en pédagogie ;
- la syntaxe à respecter dans une communication orale ;
- les règles concernant le regard, la voix, la posture.

Bien spécifier les objectifs poursuivis

Nous avons déjà abordé les avantages de la formulation des objectifs en pédagogie. Même pour un simple exposé, il est utile de communiquer les objectifs et cela pour trois raisons :

- Cette façon de faire rassure le stagiaire, il sait où il va, il n'est pas perdu et connaît les limites de l'intervention.
- Cela permet au stagiaire de construire l'exposé lui-même au fur et à mesure qu'il se déroule. L'intérêt est que l'apprenant se sent intelligent ; avant la fin de l'exposé, il a même l'impression qu'il aurait pu le faire lui-même, ce qui est assez gratifiant.
- Ce que les gens attendent d'une communication à notre époque, ce n'est pas d'entrer dans les détails, mais de fournir un cadre de référence dans lequel ils peuvent d'une part, situer ce qu'ils savent déjà, mais d'une manière désordonnée et sauvage, d'autre part, situer ce qu'ils se proposent d'apprendre et qui va leur servir de motivation.

Bien prendre le temps pendant quelques minutes de déclarer ses objectifs est donc une aide pour l'auditoire sur les plans intellectuel et affectif.

Présenter les signaux et les concepts

Un signal est un ensemble de signes ou de sons dont la combinaison n'est pas connue de l'auditoire et qui va être utilisée dans votre présentation. C'est par exemple un sigle. Sans vous en apercevoir, il se peut que vous soyez à un niveau de technicité qui fait que vous utilisez des sigles que les stagiaires ne connaissent pas. Cela peut être un certain nombre de noms propres ou de noms communs qui font partie du vocabulaire technique. Il est conseillé, avant de s'engager dans une conférence, de commencer par donner l'occasion à l'auditoire de se familiariser avec les signaux dont vous allez vous servir, il peut ainsi prendre contact avec eux et les apprivoiser.

En préparant une intervention, il est nécessaire de bien passer au « peigne fin » tout ce que vous voulez dire et repérer les signaux qui ne sont pas connus de l'auditoire.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Au-delà des signaux, il vous arrive d'avoir à présenter des concepts nouveaux. Un concept est une présentation abstraite d'un certain nombre de phénomènes ou de réalités. Exemples de concepts : les nombres premiers, le triangle rectangle, le sous-développement économique… Permettre à quelqu'un de bien maîtriser un concept c'est lui faciliter une double démarche de l'esprit ; tout d'abord on effectue un mouvement de généralisation, c'est-à-dire que l'on prend des exemples auxquels s'applique le concept. « Le concept de triangle rectangle recouvre toutes ces figures qui ont telles caractéristiques ; dans tous les cas c'est d'un triangle rectangle qu'il s'agit. »

Le deuxième mouvement de l'esprit est le phénomène de discrimination ; on rapproche le concept d'autres concepts qui risqueraient de faire confusion dans l'esprit des personnes et on montre la différence. « Ne faites pas la confusion avec telle et telle figure qui ne sont pas des triangles rectangles. »

Il est important, lorsque vous préparez un exposé, de bien voir quels sont les concepts qui pour vous sont évidents et qui ne le sont pas pour l'auditoire, et de vous livrer à deux exercices de généralisation et de discrimination avant de commencer. Si vous ne procédez pas ainsi, le risque est grand de provoquer un certain nombre de blocages dans les esprits qui font que vous continuez votre exposé alors que les stagiaires sont arrêtés en route et ne suivent plus. Ils se posent un certain nombre de questions et par conséquent, la communication et l'assimilation sont coupées.

Respecter la règle de trois

Pour qu'il y ait un bon contact, une bonne communication pédagogique, il faut répéter les choses trois fois.

Une première fois, il faut annoncer que vous allez parler de ce sujet : « Je vais vous parler de l'Australie… ».

La deuxième fois, il faut en parler… et la troisième fois, il faut dire que vous en avez parlé.

Sous cette forme, vous gagnez à tous les coups. En effet, d'une part vous jouissez des avantages de la répétition et sous des dehors simples, constructifs et pédagogiques, vous avez l'occasion de familiariser les gens avec des mots, des concepts, des phrases, des règles qui, petit à petit, s'installent dans leur système de pensée.

D'autre part, en travaillant ainsi, on facilite ce que l'on appelle « l'anticipation constructive ». C'est-à-dire qu'après quelque temps, les stagiaires se

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

disent : « Voilà de quoi il va parler ». Petit à petit, eux-mêmes au lieu d'être purement réceptifs, se mettent en état d'activité mentale. Cet état d'esprit, comme nous le verrons, est très utile pour l'assimilation des données nouvelles.

Enfin, il y a un autre avantage psychologique, c'est ce que l'on appelle le renforcement positif. L'être humain s'intéresse toujours à ce qu'il réussit. Lorsque par exemple, vous faites des mots croisés, si vous ne trouvez rien au bout d'une demi-heure, vous avez tendance à dire une phrase de ce genre qui montre bien à quel point nous somme aveugles : « Ces mots croisés sont absurdes ! » au lieu de considérer que l'absurdité est en nous-mêmes, nous l'objectivons en dehors ; c'est une chose plus facile…

Tandis que lorsque vous réussissez à trouver un mot après cinq minutes, après huit minutes à en trouver un deuxième, d'un seul coup vous dites : « Il faut absolument que je continue, l'auteur de ces mots croisés est intelligent ». Évidemment, il pense comme vous !

Ainsi, si vous faites comme nous vous le proposons, après quelque temps, il se crée une certaine connivence entre un auditoire et le conférencier. Au lieu de simplement recevoir un exposé, les stagiaires ont l'impression de participer au système de pensée du formateur et de pénétrer dans son esprit.

C'était le troisième conseil : après avoir défini les objectifs de l'exposé et après avoir présenté et fait mâcher les concepts et les signaux, vous vous arrangez pour répéter les choses trois fois. Vous indiquez que vous allez le dire, vous le dites et vous dites que vous l'avez dit.

Respectez la syntaxe de la communication orale

Ce point est particulièrement important. Des recherches ont été faites pour analyser quel style passait le mieux et pouvait avoir le plus d'efficacité. On a découvert un certain nombre de règles qui sont les suivantes :

- Première règle : le style écrit n'est pas du tout celui qui peut être compris spontanément par l'oreille. Par conséquent, un formateur n'est jamais bon lorsque dans un stage ou un exposé il lit un texte préparé d'avance. Le style écrit et le style oral sont différents. Les yeux sont faits pour lire un style écrit, l'oreille est faite pour enregistrer une syntaxe orale. Si par exemple, vous lisez à un groupe un chapitre de ce livre, vous risquez de vous mettre dans une situation de non-communication.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Abstenez-vous donc de faire une conférence en lisant des notes rédigées ; contentez-vous de parcourir du regard quelques mots-clés.

- Deuxième règle : on s'est aperçus que le meilleur style est celui qui est composé de phrases courtes, simples et indépendantes. Cela exclut les phrases avec conjonction, les phrases avec pronom relatif. Soyez affirmatif, assertif et simple.
- Troisième règle : l'excès de phrases négatives est plus difficile à décrypter et à décoder, il retarde la compréhension et la mémorisation. Dans la mesure où vous pouvez vous observer, essayez de repérer les phrases négatives que vous prononcez et efforcez-vous de les gommer.
- Quatrième règle : les images, les métaphores aident en revanche la compréhension et la rétention. Elles obligent l'esprit à un effort de décryptage ; elles favorisent les personnes douées de mémoire optique et d'imagination.

Gérer son regard, sa voix, sa posture

Le regard : on évite souvent de regarder les interlocuteurs ; c'est que l'on a peur de lire dans leurs yeux le reflet de notre malaise. Il faut s'obliger à les regarder en face, sans fixité, pour y lire le reflet de notre assurance. Il est très important de conserver ce contact visuel.

La voix : le tremblement de la voix trahit notre malaise envers autrui ; nous percevons ce tremblement et il accentue notre malaise. Il faut donc à tout prix le dominer. Dans ce but, le formateur doit s'obliger, dans les premières minutes, à poser sa voix dans le grave pour se donner confiance, ralentir le débit et tranquillement exister devant autrui. L'effet est immédiat.

Un autre aspect concernant la voix est le rythme. Le formateur a avantage à introduire des bulles de silence entre les morceaux de phrases. Cela présente les avantages suivants :

- le formateur a le temps de réfléchir à ce qu'il dit ;
- les stagiaires ont le temps d'assimiler, la bulle de silence est utilisée par le récepteur pour classer et mémoriser l'information ;
- comme la phrase n'est pas finie, on crée l'attention ; ne sachant pas ce qui va suivre, les gens écoutent.

La posture : le trac vient de l'asphyxie produite au niveau des poumons par l'inhibition des nerfs sympathiques. Le cœur alors s'accélère, pour que le sang soit quand même purifié. L'émotion s'ensuit.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

La bonne posture a pour but de faciliter une meilleure ventilation des poumons. Il ne faut donner aucun appui à la poitrine, aux épaules, au dos pour que toute l'énergie dont nous disposons ne s'échappe pas dans des occupations accessoires, mais soit concentrée dans ce que nous faisons.

Les cinq conseils que nous venons de présenter nous semblent importants. À partir de là, il convient que chacun les adapte à son style personnel.

Est-ce efficace de faire des exposés ?

Chacun sait que les cours magistraux sont souvent d'une faible efficacité ; essayons de voir quelles sont les limites de la pédagogie de l'exposé.

Distinguons la parole que j'entends et la parole que je prononce. La parole entendue entre par une oreille et sort par l'autre, comme l'a fort bien deviné la sagesse populaire et ne laisse au passage qu'une mince sédimentation dans l'esprit récepteur.

En revanche, des recherches montrent que la parole prononcée a un rôle différent : elle permet à la pensée de se construire ; la pensée se clarifie et même s'engendre à travers une expression. Ce n'est donc pas la parole entendue qui est source d'éducation mais la parole qui sort des lèvres. Tant qu'une chose n'a pas été redite, tant qu'elle n'a pas été personnalisée, elle ne fait pas partie de nous-mêmes.

Cette loi mérite d'être soulignée. Les conséquences sont importantes :

- Le principal bénéficiaire d'un exposé, d'une conférence, est celui qui en est l'auteur. La nécessité d'exposer, de parler, de nuancer, d'ordonner, permet d'assimiler un corps de connaissances ; l'auditoire sert de stimulant et mérite réellement d'être remercié.
- En formation, il arrive que plus de la moitié du temps de parole soit occupé par le formateur. Il en résulte que les principaux bénéficiaires de la formation sont souvent les formateurs qui, en quelque sorte, sont payés pour se perfectionner. Beaucoup d'entre eux n'arrivent pas à se rendre compte que les apprenants qui ont le privilège de suivre leurs cours n'en bénéficient pas autant qu'eux-mêmes.
- Lorsqu'un formateur s'aperçoit du profit que l'on tire en exposant ses idées, il souhaite procurer à ses stagiaires le même bienfait. Ce jour-là il se tait, et donne, par différents moyens, la parole à ceux qu'il a l'ambition de former.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Nous ne voulons pas pour autant adopter une position extrémiste. Les exposés peuvent être profitables. Ils permettent de fournir en peu de temps beaucoup d'informations à un grand nombre de personnes. Ils peuvent être utiles pour faire une synthèse, développer une théorie, proposer une méthode, présenter un projet, une réalisation… La conférence, l'exposé n'apparaissent pas aux apprenants comme la source définitive de leur savoir, mais plutôt comme un cadre d'idées directrices où ils peuvent classer ce qu'ils savent ou ce qu'ils veulent apprendre.

Le formateur qui s'efforce de faire des prestations efficaces ne cherche pas à tout dire et va être particulièrement attentif à ce qui entoure son intervention : la parole de l'apprenant. Il existe là plusieurs façons de procéder.

L'exposé peut être suivi de questions posées par l'auditoire ou au contraire de questions posées par le formateur à l'auditoire.

L'exposé peut être précédé par un échange entre le formateur et le groupe : soit le groupe prépare et pose des questions qui vont orienter le contenu de l'intervention, soit au contraire le formateur pose des questions au groupe afin de situer le niveau de connaissance et de préoccupation. Ce travail préalable prépare une meilleure réception de l'information.

L'exposé peut être suivi d'un travail en sous-groupes. L'avantage du sous-groupe est qu'il permet de greffer les mots dans les esprits. Tout ce qui permet au participant de reprendre les mots en reformulant mais aussi en questionnant, en objectant, est un moyen de graver dans la mémoire. Nous développerons au chapitre 11 les méthodes de travail en sous-groupes.

Terminons ce chapitre par une recommandation pour votre propre perfectionnement. De temps en temps, il serait bénéfique d'enregistrer au magnétophone les exposés que vous faites et de vous poser les questions suivantes :

- Quelles remarques peut-on faire concernant la voix (timbre, débit, diction, puissance) ?
- Que dire à propos du contenu de l'exposé ? Les conseils présentés dans ce chapitre permettraient-ils de l'améliorer ?
- Quelle a été l'implication des bénéficiaires avant, pendant et après votre intervention ?
- Cet exposé aurait-il pu avantageusement être remplacé par un ou plusieurs exposés réalisés par les personnes en formation ?

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

En bref

- Pour faire de bons exposés, il convient de les faire brefs et pas trop nombreux en se souvenant que ce n'est pas la parole entendue qui enseigne mais la parole prononcée.
- Par ailleurs, des conseils ont été donnés ; ils concernent les objectifs de l'exposé, la présentation des signaux et des concepts, la règle de trois, la syntaxe à respecter et les règles concernant le regard, la voix, la posture. Plutôt que de vous rappeler ces règles et pour être fidèle à ce qui a été dit, nous vous suggérons de prendre une feuille de papier et d'y inscrire les recommandations qui vous ont le plus frappé ; ce sont vraisemblablement les plus importantes pour vous.

Bibliographie d'appoint

Noyé D., *Accrocher votre auditoire : Capter son attention*, coll. « Les Basic du manager », Julhiet, 2009.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

9

L'utilisation des vidéoprojections

Objet du chapitre

Pourquoi et comment utiliser les projections en formation ?

Ce chapitre a pour but de vous donner envie d'utiliser les projections dans vos séances de formation, mais à bon escient, sans pour autant submerger les participants d'images et de textes. Voici donc des conseils pratiques sur la façon de concevoir et d'utiliser les projections en appui à vos interventions.

Les avantages des projections

Elles ont de nombreux avantages, même si elles ne sont pas toujours utilisées comme il le faudrait. Voici quelques bonnes raisons de les utiliser.

- Les projections sont faciles à préparer et à utiliser. Elles vous permettent de gagner du temps pendant la séance de travail en évitant de trop écrire au tableau papier.
- Les projections peuvent être réutilisées pour une révision ou pour un autre groupe en formation.
- Les projections vous permettent de rester face au groupe ; vous pouvez donc constamment garder le contact visuel avec les participants sans interrompre votre communication avec eux. Ce contact visuel est utile pour vous assurer que le message passe.

  Par ailleurs, vous ne masquez pas l'image au groupe car elle est projetée derrière vous, en hauteur.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- La mémoire retient peu ce qui est simplement entendu. Elle retient mieux ce qui est vu et entendu. Le participant ne retient qu'une partie de ce que vous lui communiquez. Pour transmettre un message, il est utile d'avoir des redondances sous plusieurs formes : orale, écrite et visuelle.
- Les projections contribuent à mobiliser l'attention des participants. La luminosité et une image de bonne qualité incitent le groupe à se concentrer sur ce que vous lui présentez ; la projection vous permet d'intervenir pour focaliser l'attention sur un point précis.
- Les personnes sont de plus en plus habituées à des outils de communication de qualité ; la qualité de vos projections manifeste votre professionnalisme.

Enfin, l'idée la plus importante : les projections ne sont pas réservées au formateur ; elles peuvent être utilisées par des stagiaires. Il est possible de leur demander de préparer et de présenter des projections.

LES LIMITES, LES INCONVÉNIENTS

L'utilisation maladroite des projections peut nuire sérieusement à l'efficacité d'une formation : trop de projections, trop de textes sur les projections. La commodité de l'outil pousse à mettre en œuvre une pédagogie expositive ; les participants sont saturés d'informations et décrochent.

De plus, cet excès conduit le formateur à mobiliser toute son attention sur les contenus qu'il veut faire passer ; il dit beaucoup trop de choses et il n'y a plus de place pour l'écoute et le dialogue.

Enfin, si toutes les informations utiles figurent sur les visuels, c'est le formateur lui-même qui devient transparent. À quoi sert-il ? Il suffit qu'il nous passe ses documents !

LE VIDÉOPROJECTEUR ET SA MISE EN ŒUVRE

Attention à éviter tout choc ou déplacement quand le projecteur est allumé (même en veille). Attendre trois minutes après extinction avant de le rallumer, de le déplacer ou de le manipuler. Le laisser refroidir avant de le ranger.

Pour le branchement, toujours mettre en route le micro-ordinateur portable (c'est-à-dire charger Windows) avant de démarrer le vidéoprojecteur et de le connecter au portable.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Vous pouvez avoir l'image, soit seulement sur l'écran du mur, soit seulement sur l'écran du micro, soit sur les deux à la fois.

LA PLACE DU PROJECTEUR, DE L'ANIMATEUR ET DE L'ÉCRAN

L'installation doit se faire en fonction de la salle. L'image doit apparaître derrière le formateur et au-dessus de lui, ou bien à côté de lui.

Placez-vous à côté du projecteur ; il ne faut pas que l'appareil s'interpose entre vous et les participants. Il peut être commode de l'installer sur une table basse.

L'image est projetée soit sur un écran soit sur un mur blanc. Vous avez la possibilité d'incliner l'écran vers l'avant, vous évitez ainsi la distorsion de l'image.

Il est important de vérifier que chaque participant peut voir à la fois l'image et les autres membres du groupe.

LA PRÉPARATION DES DOCUMENTS PROJETÉS

Un document destiné à être projeté est d'une autre nature qu'un document habituel ; il faut donc éviter de transformer en projection des textes et schémas qui ne sont pas conçus pour cet usage. Si vous reproduisez des documents existants, attention à la clarté, à la lisibilité.

Plusieurs sortes de textes peuvent être présentés par projection : le programme de travail, le texte qui informe, la question qui interpelle, l'exercice qui est proposé, le message clé, la phrase de synthèse… Le visuel peut présenter un plan, un schéma, un graphique, une image, une photo, un dessin…

Voici quelques conseils :

- Choisissez un seul thème par visuel ; limitez-vous à trois idées par visuel.

  Exemple :

Faire une démonstration

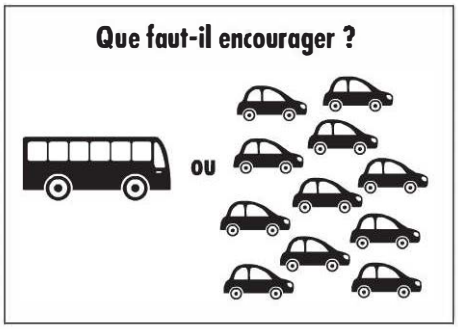
Sur quoi prendre appui ?

- Un fait marquant, un chiffre vérifiable.
- Un exemple pour illustrer.
- Le témoignage d'un expert.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

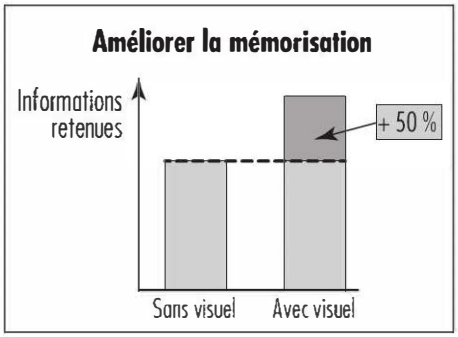
- Soyez bref, utilisez des phrases concises.
- Soyez lisible ; utilisez des caractères de grande taille (en minuscules, plus lisibles que les majuscules).
- Pensez à mettre une image, un schéma, un symbole. Une aide visuelle doit être visuelle.

- Utilisez les couleurs pour mettre en valeur certains mots, certains points d'attention.



- Faites passer une idée par un dessin.
- Présentez des graphiques outils de communication et non des outils d'analyse.
- Sur l'ensemble des visuels, trouvez un équilibre entre les visuels de texte, les images, les graphiques ou les schémas.

  Exemple de graphique avec une idée clé :



Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- Pour traduire les sentiments que vous voulez exprimer, reproduisez des personnages ou des dessins humoristiques qui correspondent à la situation que vous voulez illustrer.
- Préparez-vous, par ailleurs, des fiches servant d'aide-mémoire pour votre intervention. Ce ne sont pas les visuels qui doivent vous servir d'aide-mémoire, car ces visuels sont des aides pour les apprenants et non pour le formateur.

Parfois, les participants souhaitent conserver une copie des visuels projetés. Ce n'est pas une raison pour transformer les aides visuelles en résumé de la formation. Si le support visuel a une fonction de résumé, il devient trop bavard et détaillé ; il se transforme alors en une très mauvaise aide visuelle pendant la formation.

Un test pour vos visuels

1. **Lisibilité** – Vous venez de composer un visuel sur PowerPoint avec votre ordinateur. Reculez-vous de 3 mètres pour regarder votre écran. Avez-vous un bon confort de lecture ?
2. **Densité** – Vous venez de rédiger un texte pour un visuel. Lisez-le à haute voix normalement et chronométrez votre temps de lecture. Dites-vous qu'il faudra tout ce temps de silence pour laisser les participants en prendre connaissance tranquillement. Est-ce bien ce que vous avez prévu de faire ?
3. **Quantité** – Combien de visuels pour une heure d'intervention ? Dépassez-vous 8 à l'heure ? Est-ce raisonnable ?
4. **Illustration** – Combien de fois avez-vous exprimé une idée par une *image* plutôt que par une *phrase* ? Comment mieux utiliser les images ?

COMMENT UTILISER LES PROJECTIONS ?

Décomposer l'information, intervenir sur le document

Les participants digèrent mieux l'information si elle est présentée peu à peu. Il est possible de faire apparaître progressivement le contenu d'un document visuel en le commentant au fur et à mesure. Le formateur oriente la lecture du document que le participant est en train de découvrir, il désigne certaines parties avec un pointeur lumineux ou une baguette.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Coordonner l'image et la parole

Trois règles permettent d'éviter les faux pas :

- laisser le temps aux stagiaires de découvrir en silence l'image ou le texte présenté ;
- parler de ce qui est projeté, éviter les commentaires sans rapport avec le document ;
- équilibrer « l'audio » et le « visuel » ; si le texte (ou le visuel projeté) est riche, le commentaire doit être sobre ; au contraire, si le commentaire et le visuel sont tous les deux riches, il y a indigestion.

Éviter d'avoir en même temps la parole entendue et le texte lu par le participant sur l'écran ; cela perturbe. En effet, tout le monde entend à la même vitesse, mais chacun lit à son rythme, c'est pour cela que le visuel ne doit pas reproduire ce que dit le formateur.

Ne pas reproduire sur le visuel les paroles du formateur

Éteindre le projecteur

Le formateur peut se servir de l'appareil pour créer un certain rythme. Allumer et éteindre le projecteur permet de donner le rythme souhaité au déroulement de la séance, donc de gérer le temps. Cela permet aussi de gérer l'attention des participants et de la focaliser sur un support ou sur l'animateur lui-même.

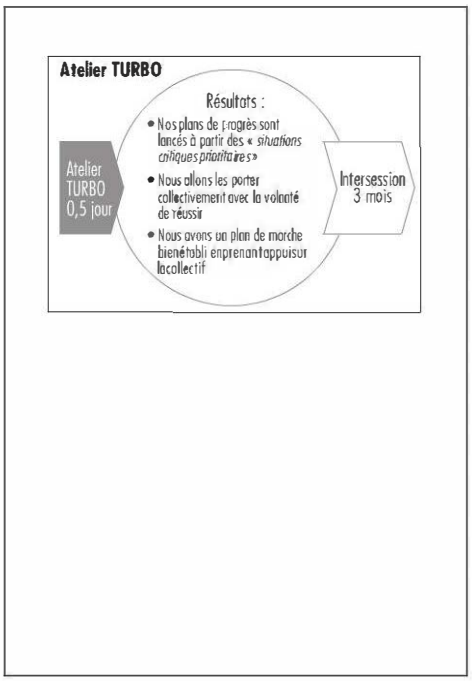
Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Distribuer un double du document projeté

Remettre un double des documents projetés contribue à renforcer la mémorisation. Vous pouvez demander aux participants leur adresse électronique pour leur envoyer le fichier par courriel.

Si vous remettez un double papier des visuels projetés, il est commode d'utiliser le format « page commentaires » (dans le cas où vous travaillez avec PowerPoint de Microsoft). Le visuel est reproduit en réduction et le reste de la page, en blanc, permet au participant de prendre des notes. Le formateur peut utiliser le même format « page commentaires » pour ses propres notes d'animation.



Équilibrer l'usage des projections et l'écriture directe sur le tableau

À **éviter :** reproduire sur vos projections l'essentiel de vos apports ; s'en servir comme fil conducteur et comme pense-bête.

À **faire :** alterner les projections et vos interventions orales ainsi que l'écriture sur le tableau pour varier les procédés ; attention à maintenir votre relation directe avec les participants.

Remarque : si tous les apports passent par la médiation d'un jeu de projections très soignées, cela ne donne pas l'impression que l'intervenant est

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

l'auteur de son expertise ; il nous met en rapport avec une connaissance qui est déjà mise en forme ; son rôle se réduit à celui de répétiteur.

Faire réaliser des documents par les participants

Avec une pédagogie active, il est très intéressant que les visuels deviennent des outils préparés par les participants, par exemple à l'occasion d'un travail en sous-groupes. Vous trouverez dans le chapitre 11 des exemples de consignes de production données à des sous-groupes ; la mise en commun des travaux est faite en séance plénière. L'effort qui consiste à synthétiser les idées essentielles en quelques lignes est toujours un effort bénéfique.

Pour faire le point

Après avoir lu ce chapitre, nous vous proposons de passer à l'application. Le mieux serait de reprendre une séance de formation que vous avez l'occasion d'animer et de préparer un jeu de visuels pouvant enrichir cette séquence. Vous vous rendrez compte que cet outil vient améliorer votre démarche pédagogique, qu'il vous oblige utilement à faire un effort pour synthétiser et décomposer l'information.

Si vous êtes déjà un utilisateur des projections, vous pourriez vous poser les trois questions suivantes :

- Mes visuels peuvent-ils être améliorés ?
- Comment enrichir ma façon de les utiliser ?
- En cas d'utilisation systématique des visuels, faut-il envisager des contenus moins denses, moins de visuels… ? Faut-il varier les procédés ?

En bref

- L'utilisation des projections en formation permet de :
  - décomposer l'information ;
  - visualiser et mémoriser l'information ;
  - mobiliser l'attention ;
  - gagner du temps.
- Il convient de préparer soigneusement les visuels, en particulier de veiller à ce qu'ils soient parfaitement lisibles. Pour une bonne utilisation, vous devez

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

imaginer, à l'avance, ce que vous allez dire et faire en vous servant de ces visuels. Veillez à une bonne coordination de l'image et de la parole.

- Une aide visuelle doit être *visuelle* ; elle ne répète pas ce que dit le formateur, elle illustre autant que possible par des schémas, des images...
- Attention à l'excès de supports visuels. Si le formateur en utilise trop, il va lasser ; il risque d'être trop centré sur le contenu de ses messages et pas assez sur les participants.

Bibliographie d'appoint

Beretti N., *Stop au PowerPoint ! Réapprenez à penser et à présenter*, Dunod, 2012.

Frommer F., *La pensée PowerPoint : Enquête sur ce logiciel qui rend stupide*, Pocket, 2012.

Mc Wade J., *Créations graphiques : Réussissez vos brochures, logos, pages Web, newsletters, flyers et bien plus encore*, Pearson, 2010.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Copyright © 2016 Eyrolles.

10

Comment faire participer ?

Objet du chapitre

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner qu'il était particulièrement utile que l'apprenant s'exprime lors de l'apprentissage. Nous vous proposons une réflexion en trois étapes, étudiant en premier lieu : qui parle en formation et pour dire quoi ; en second lieu : quels sont les moyens de favoriser l'expression ; enfin, en examinant quelles sont les questions qui facilitent l'expression et comment éviter les questions qui bloquent ou qui manipulent.

Après avoir lu ce chapitre, vous serez attentif aux effets des paroles prononcées en formation et vous serez capable de choisir des procédés qui favorisent la participation des stagiaires.

Qui parle en formation et pour dire quoi ?

Un certain nombre d'observations ont été conduites dans différents pays afin d'analyser la répartition de la parole dans les séances de formation. Les résultats doivent retenir notre attention.

La méthode consiste à introduire dans la salle de formation des observateurs qui étudient le déroulement d'une heure de cours à l'aide d'une grille permettant de noter le degré de participation du formateur ou celui des apprenants. De telles observations ont été conduites pour des enfants mais aussi pour des adultes, selon différentes grilles.

Dans les différentes observations, ce qui est remarquable, c'est la permanence des résultats obtenus ; cela permet d'affirmer que la pédagogie fait

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

preuve d'une certaine stabilité par-delà les frontières, les âges des élèves et les disciplines considérées. Approximativement, le pourcentage des interventions du professeur oscille entre 60 et 70 %, ce qui veut dire que les élèves n'ont l'usage de la parole que durant 30 ou 40 % du temps de la formation. Si les élèves sont nombreux et s'il n'y a pas de travail en petit groupe, chacun ne peut s'exprimer que pendant un temps très réduit. Il y a bien sûr des exceptions, mais nous présentons des résultats globaux.

Les grilles d'observation permettent également une analyse qualitative des paroles prononcées en formation. Les interventions du formateur sont le plus souvent, soit une diffusion d'information (entre 10 et 20 %), soit des interventions au niveau de la discipline, de la procédure (10 à 20 %), soit des questions adressées aux élèves (de 20 à 30 %). On s'aperçoit que le formateur répond rarement à des questions posées car on ne lui en pose pas beaucoup. Il utilise rarement ce que disent ses élèves pour continuer son cours (au plus 10 %) et le reste de ses interventions est consacré à des paroles d'encouragement ou de blâme (environ 10 %) du type : « C'est bien » ; « Vous n'y êtes pas du tout »…

Catégories d'observations de Nel Flanders

LE PROFESSEUR PARLE : influence indirecte	Accepte l'expression de **sentiments de l'apprenant** ; les clarifie de façon non menaçante ; prédit, prévoit ou rappelle des sentiments ; ces sentiments peuvent être négatifs ou positifs. Encourage ou louange l'**action** ou le comportement de l'apprenant, comme l'humour qui n'est pas fait sur le dos de quelqu'un, les signes de tête ou les « Hum hum » approbateurs ; « Allez-y », « Continuez ». Accepte, clarifie, développe, construit ou utilise les **idées des apprenants**. Pose des **questions** aux apprenants avec l'intention que ceux-ci répondent de fait, ceci, à propos du contenu ou des procédures.
LE PROFESSEUR PARLE : influence directe	**Enseigne**, donne son cours, cite des faits, avance des opinions, exprime ses idées (pose des questions théoriques). **Dirige**, donne des directives, des ordres visant à obtenir l'obéissance ou l'exécution par les apprenants de certains travaux. **Critique**, censure l'apprenant, justifie son autorité ; tend à rendre le comportement de l'apprenant plus acceptable pour lui-même : autojustification, extrême référence du professeur à lui-même.
L'APPRENANT PARLE	L'apprenant **répond** aux dires ou aux questions du professeur. Les limites de la réponse sont tracées par le professeur. L'apprenant a quelque **initiative**, aborde quelque idée ou propos non introduit par le professeur.
SILENCE	Moments de pause, de **silence**, de confusion où il n'y a pas de communication.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

On peut deviner, dans ces conditions, la nature des paroles des élèves. Le plus souvent il s'agit de réponses (de 20 à 30 %) aux questions posées par le professeur. À part cela, on peut observer des grognements d'approbation mais assez peu d'initiatives dans la prise de parole. Encore une fois, il existe des situations qui font heureusement exception ; l'intervention de l'élève prend alors souvent la forme de questions posées au professeur.

Ce qui fait l'intérêt d'une telle analyse, c'est que le langage n'a pas toujours la même valeur pédagogique. Le formateur, qui consacre beaucoup de temps à émettre des informations bien structurées, fait l'hypothèse optimiste que chacun en retiendra une partie significative. En fait, la déperdition est grande et l'information reçue est souvent déformée en dépit de l'ordre qu'avait introduit le formateur au moment de l'émission.

Au contraire, nous considérons que c'est principalement la parole prononcée qui est source de savoir et non la parole entendue, cela pour deux raisons : tout d'abord, une pensée pour se préciser et s'affirmer doit être exprimée, même de façon approximative, car l'expression aide à penser (c'est pourquoi il est si profitable d'être formateur) ; par ailleurs, la parole prononcée est un instrument d'assimilation car on assimile ce que l'on est capable de répéter dans ses propres termes, avec son propre réseau d'images.

Il faut donc inventer une pédagogie qui permette à l'apprenant de s'exprimer et de se créer à travers cette expression.

REMARQUE SUR LE SILENCE

Tout formateur sachant former distingue deux sortes de silences : le silence plein et le silence creux. Le silence plein est un moment d'intense réflexion dans le groupe où chacun prépare ce qui va être dit ou médite ce qui a été entendu. Le silence creux n'a pas la même valeur pédagogique. Il arrive que certains participants, sinon tous, soient saisis par la fatigue ou l'ennui ; cet état les conduit à s'assoupir légèrement ou même à sombrer dans un coma profond ! Le silence creux peut avoir d'autres causes : un participant est impressionné par ses collègues, un autre est contrarié par la façon dont on a traité sa contribution, un troisième voudrait être ailleurs…

Confronté à des silences, le formateur doit s'attacher à les comprendre et à mettre au jour les phénomènes qui se produisent. Il est d'ailleurs préférable d'interroger : « Je vois que vous restez silencieux…, est-ce dû à la clarté de

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

mes propos ? Peut-être au contraire êtes-vous consternés par ce que vous venez d'entendre ? » ou toute autre question opportune.

Cela dit, de quelle façon peut-on faciliter la participation ? Nous examinerons à ce sujet trois points : le choix des procédures, l'accueil de la parole d'autrui et surtout, l'utilité des questions.

CHOISIR DES PROCÉDURES DE TRAVAIL

Le choix d'une procédure appropriée a une grande importance pour susciter la contribution de chacun. À titre d'exemple, voici trois démarches :

- L'existence d'un support peut favoriser l'expression. Lorsque l'on propose à des participants de réfléchir à la croissance, l'inspiration peut manquer ; en revanche, si l'on présente une série de chiffres sur l'évolution de la production en suggérant de commenter ce tableau, les remarques vont venir plus facilement. Cela ne doit pas nous surprendre : le stagiaire, souvent, n'ose pas prendre la parole car il ressent du désordre dans sa pensée ; et des supports écrits peuvent servir de point d'appui à cette pensée. Partir d'un document précis stimule utilement la réflexion.
- Le fait de ne pas connaître la limite de la performance à accomplir est très néfaste à la réussite. Ainsi, lorsque l'on demande à un groupe quelles sont les causes des accidents du travail, on risque de recueillir peu d'idées ; en revanche, on obtient de meilleurs résultats en proposant d'identifier, par exemple, sept causes d'accidents du travail. Pour prendre un bon départ dans une course, un sportif a besoin de savoir s'il s'agit d'un 100 mètres ou d'un 1 000 mètres. De la même façon, pour faire produire des idées indiquez le cadre de la performance : « Trouvez cinq inconvénients de… ; énumérez dix objectifs caractérisant… ; identifiez les trois orientations possibles pour… ».
- La crainte des jugements incite le stagiaire à ne pas se dévoiler en prenant la parole. Une façon de faciliter ce dévoilement consiste à créer des petits groupes de travail de 3 ou 4 personnes afin de permettre l'existence d'une parole personnelle qui reste enfouie dans le petit groupe. Il apparaît souvent que le groupe de petite dimension fonctionne comme un bac de décantation où les choses rentrent dans l'ordre : le beau parleur baisse d'un ton et les muets prennent la parole (voir à ce sujet le chapitre 11).

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

ACCUEILLIR LA PAROLE D'AUTRUI

Le plus grand respect que vous pouvez manifester à quelqu'un est de vous investir entièrement dans l'écoute de ce qu'il dit pour ne proférer ensuite que des paroles qui utiliseront les siennes. Un bon moyen d'encourager l'expression de l'apprenant est de reformuler ce qu'il dit, de répéter en d'autres termes l'essentiel de ce qu'il vient d'exprimer. En employant fréquemment ce procédé, vous manifestez votre sens de l'écoute, vous contrôlez votre compréhension et vous stimulez des échanges constructifs.

Reformuler avec d'autres mots est une bonne chose, mais il est aussi bénéfique de reprendre les termes mêmes qui ont été employés par votre interlocuteur, car ce sont eux qui ont du sens pour lui. Afin de créer une véritable synergie des cerveaux, vous devez vous habituer à parler en articulant dans vos phrases une partie de ce que l'autre a dit.

« Oui, direz-vous, mais l'erreur, il faut bien la désigner et la redresser. »

Petite note sur l'erreur : qu'est-ce que l'erreur ? Généralement l'erreur est de la vérité mélangée indûment à de la non-vérité. Si l'erreur n'était que de la non-vérité, elle ne tromperait personne. Être dans l'erreur, c'est donc ne pas voir où et comment les choses ont été indûment mêlées. Il est opportun de chercher ce qu'il y a de vrai dans l'erreur et de construire à partir de cela.

Lorsque quelqu'un parle, il y a deux parties dans son discours, l'une que l'on partage et l'autre que l'on n'admet pas. Il est fréquent que notre paresse à comprendre nous conduise à des réponses comme celles-ci :

- « Oui, mais… » : le oui n'est là que par politesse, le poids de la réponse est dans le développement du « mais ».
- « Non, car… » : le rejet est encore plus grand.
- « Non, à mon humble avis je pense que… » : l'incompréhension est totale ; quant à l'humilité… !
- « Oui, oui » (en pensant « non ») : le refus de comprendre s'accompagne d'un malentendu.

Dès lors, que faire dans une telle situation ? Il convient tout d'abord de se centrer sur ce qui a votre accord. Commencez par exprimer celui-ci ; puis pour ce que vous ne partagez pas, exprimez votre surprise et approfondissez ce qui a été dit en posant des questions. En formation, si l'on met souvent l'accent sur les erreurs et les défauts à redresser, on aboutit à des blocages. Il est préférable de proposer un effort positif en partant de ce qui est juste.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

L'UTILITÉ DES QUESTIONS

On a coutume de considérer en pédagogie que les questions sont un bon moyen pour faire réfléchir et pour provoquer la participation. Allons voir de plus près, s'est dit J.T. Dillon ; ce chercheur s'est spécialisé dans le thème des questions et de leurs effets[1]. Dans ce but, il a réalisé des expériences en enregistrant des échanges au cours de séances de formation et en analysant le contenu de ces échanges.

Nous résumons ci-dessous le résultat de ses recherches et observations, concernant les questions utilisées par les pédagogues.

Les questions du formateur font-elles penser les stagiaires ?

Dans une certaine mesure, semble-t-il, mais pas plus que les simples déclarations. Soyons logiques : on veut faire réfléchir ; ce qui fait réfléchir, c'est la question ; plus précisément, la question du formateur fait réfléchir le formateur et ce qui mobilise la pensée du stagiaire ce sont les questions qu'il se pose.

Comparons d'ailleurs à d'autres domaines : les questions d'un interrogatoire de police sont en rapport avec la réflexion de l'interrogateur ; au contraire, le thérapeute qui veut réellement susciter la réflexion du client s'abstient de la canaliser par des questions. Mais venons-en aux effets observables des questions en pédagogie.

Les questions d'un niveau intellectuel élevé provoquent-elles une réflexion de niveau élevé ?

Pour répondre, il convient d'analyser les réponses faites au cours des séances de formation et il faut, bien sûr, classer les questions et les réponses selon leur niveau intellectuel. Dans ses recherches, J.T. Dillon a utilisé une méthode de classement qui est peut-être discutable, mais qui permet de réaliser le repérage souhaité. Le niveau intellectuel des interventions est classé en six catégories de complexité croissante : 1- définir, 2- interpréter, 3- établir les faits, 4- expliquer, 5- juger, 6- argumenter. Le résultat de ces analyses est le suivant : dans l'ensemble, les questions d'un certain niveau intellectuel ne suscitent pas des réponses d'un niveau supérieur alors que les simples déclarations du formateur provoquent le plus souvent des réactions d'un niveau supérieur aux affirmations du formateur. On peut même observer que les

1. J.T. Dillon est chercheur à l'université de Californie de Riverside ; il est devenu le spécialiste mondial de la question appliquée à différents domaines (médecine, justice, enseignement, recherche scientifique).

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

questions d'un niveau élevé sont suivies de réponses « inférieures » et curieusement les affirmations du formateur d'un niveau « inférieur » suscitent chez l'apprenant une pensée plus élevée. Bref, la déclaration est plus efficace que la question pour faire réfléchir.

Est-ce que les questions du formateur font parler les stagiaires ?

Afin de le savoir, J.T. Dillon a mesuré la durée des réponses aux questions du formateur ; il a aussi comparé ces réponses aux réactions des apprenants aux simples déclarations. La conclusion est que les questions contribuent à susciter l'expression des participants, mais pas plus que les phrases déclaratives ; on note même que plus les questions sont nombreuses et plus les réponses sont courtes, ce qui aboutit au paradoxe suivant : plus le formateur pose des questions et moins les stagiaires parlent.

La discussion en groupe est-elle facilitée par les questions du formateur ?

L'observation et l'analyse des discussions de groupe montrent au contraire que le questionnement du pédagogue a pour effet de gêner la discussion. Souvent, le formateur se dit en début de séance : « Je vais lancer la discussion par quelques questions » mais généralement, il ne provoque que quelques brèves réponses sans susciter les échanges espérés. Au cours de la séance, le formateur qui croit pouvoir relancer la discussion en posant des questions risque ainsi de l'éteindre. Ceci est normal, l'interrogation pédagogique produit de la récitation et freine le dialogue.

Alors que faire au lieu de poser des questions ?

Il existe des techniques non interrogatives qui peuvent être utilisées par le formateur lorsqu'il constate un silence ; il est prouvé que ces procédés sont plus efficaces que les questions pour nourrir la discussion du groupe et favoriser la participation. En voici quelques-unes :

- la déclaration : vous exprimez vos idées et votre point de vue ;
- la reformulation : vous résumez ce que vous avez compris des idées exprimées par quelqu'un ;
- la manifestation de perplexité : vous indiquez à une personne que ce qu'elle vient de dire vous laisse perplexe ;
- l'invitation à développer : souhaitant en savoir plus, vous invitez la personne à développer ses idées ;
- les questions du groupe : vous invitez les participants à poser des questions à propos du sujet étudié ou à propos d'une récente intervention ;

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- la question du participant : un participant a du mal à se faire comprendre ; vous l'encouragez à formuler lui-même une question ;
- le silence volontaire : vous évitez de rompre le silence pendant quelques secondes jusqu'à ce que la parole soit reprise par celui qui l'avait ou par quelqu'un d'autre.

Au contraire, voici des façons de questionner que vous pouvez ranger dans la catégorie des habitudes contestables :

- la question devinette qui cherche à faire dire au stagiaire le mot ou la phrase que le formateur a en tête ; elle étouffe toute réflexion ;
- la question à quelqu'un qui hésite ou qui marque un arrêt dans ce qu'il dit ; on risque de couper le fil de sa pensée ;
- la question destinée à impliquer une personne qui ne participe pas beaucoup ; cette question est plus un moyen de contrôle social que d'implication ;
- la question en retour ; elle est retournée à celui qui l'a posée, ce qui ne fait rien avancer ;
- la question en tour de table, on parle à son tour ; c'est une formule rigide qui ne favorise pas l'attention car chacun prépare sa propre intervention ;
- la question à la cantonade ; son effet le plus fréquent est de faire fuir les regards vers le plafond, la fenêtre ou le lacet qu'il faut renouer ;
- la question de contrôle pour faire le point de ce qui a été compris ou retenu ; elle ne provoque qu'une récitation.

Après avoir souligné l'efficacité limitée des questions « pédagogiques », nous voulons vous alerter sur le danger des pseudo-questions. Voici trois sortes de fausses questions : la question rhétorique, la question culpabilisante et la question manipulatoire. Nous vous les présentons :

- La **question rhétorique** est là pour la forme, elle a l'apparence d'une question mais celui qui la pose n'attend pas vraiment une réponse. Par exemple vous demandez : « Qu'est-ce que l'erreur ? » puis vous enchaînez sur vos idées en la matière. Ce procédé est excusable dans un ouvrage car de toute façon il n'y a que l'auteur qui s'exprime, mais il ne faut pas en abuser en formation. Un autre type de question rhétorique consiste à faire une déclaration, puis à la faire suivre d'une phrase qui doit entraîner l'adhésion : « N'est-ce pas ? », « D'accord ? », « Vous voyez ce que je veux dire ? » ; le questionneur ne cherche pas une réponse car il craint qu'elle soit négative. D'ailleurs, si quelqu'un en formation vous demande : « Voyez-

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

vous ce que je veux dire ? », dans tous les cas répondez-lui « Non », car sa question signifie que lui-même n'est pas sûr de voir clair dans ses idées.

- La **question culpabilisante** véhicule un jugement de valeur sur celui qui est interrogé : « Avez-vous lu le texte donné hier ? » quand on sait que la personne n'a rien lu. « Pouvez-vous étayer cette opinion par des faits précis ? » quand on sait qu'il n'y en a pas. Plus subtilement, la punition vient sanctionner la mauvaise réponse : « La plupart des responsables lisent avec intérêt ce journal, et vous ? » ; il est évident que la bonne réponse est « Oui ».
- Avec la **question manipulatoire**, nous atteignons un nouveau degré dans la perversion. Parfois, de façon inconsciente, le questionneur cherche à orienter la réponse dans le sens qu'il souhaite : « Ne croyez-vous pas que tous ces incidents sont le signe d'un mauvais fonctionnement ? » À une telle question, il est moins fatiguant de répondre « Oui » que « Non ». De même pour les questions : « N'est-il pas vrai que… ? », « Ne souhaitez-vous pas que… ? ». De telles phrases ne sont interrogatives qu'en apparence. En fait elles déclarent sous une forme voilée l'opinion de celui qui parle.

  Le désir de manipuler autrui se réfugie aussi dans l'emploi de certains mots : « vraiment », « réellement », « totalement », « toujours »… On dira : « Croyez-vous vraiment qu'il y aurait tous ces incidents si l'appareil fonctionnait bien ? », phrase dans laquelle le mot « vraiment » a la même fonction que l'interronégation : celle de manifester à autrui son opinion et de lui rendre plus difficile la liberté de réponse.

Terminons par une question[1] :

Ne croyez-vous pas qu'il serait utile d'éliminer de vos discours les phrases interronégatives et les mots parasites si vous voulez réellement instaurer un vrai dialogue ?

Après cette attaque en règle contre l'interrogation pédagogique, une nouvelle question vous vient aux lèvres : mais quand donc le formateur peut-il poser une question ?

C'est une bonne question et nous vous remercions de la poser[2]. La réponse est simple : il faut poser une question quand on ne connaît pas la réponse. Autrement dit, le formateur questionne lorsqu'il se pose un problème, ou bien lorsque lui et le groupe se posent un problème, quand on cherche à y

1. Question qui en dit long sur l'état d'esprit du rédacteur.
2. Cette phrase est devenue un « tic » chez de nombreux formateurs.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

voir clair à propos du sujet étudié. À ce propos, il est préférable d'interroger sur les faits plutôt que sur les opinions. Par ailleurs, on peut aussi poser des questions au sujet de la procédure de travail : « Peut-on conclure et passer au point suivant? », « Nous n'avons pas bien saisi, qu'avez-vous dit exactement? »… À chaque fois que possible les questions du formateur laisseront la place aux questions de l'apprenant et la participation sera suscitée par les techniques non interrogatives.

Un membre du groupe est réticent

Il peut arriver que certains membres du groupe n'aient pas envie de participer pour différentes raisons : ils ont beaucoup de travail qui les attend, ils ne voient pas ce qu'ils vont pouvoir tirer de cette formation, on les a poussés à s'inscrire… Comment gérer cette situation avant qu'elle ne dégénère? Voici quelques conseils pour faire face :

- Demander en début de formation que chacun indique un point sur lequel il veut progresser ; le réticent va bien dire quelque chose.
- Indiquer à celui qui est réticent que vous êtes bien conscient de ce qu'il ressent et l'inviter à retirer quelque chose de positif de la séance pour ne pas perdre son temps.
- Proposer des exercices d'autoévaluation ; tout le monde participe à cela pour en savoir plus sur soi-même.
- Multiplier les travaux deux par deux ou en sous-groupes : le participant réticent ne voudra pas passer pour un mauvais collègue.
- Sans attendre la fin de la session, demander s'il y a des remarques à faire sur les objectifs, sur le contenu, sur la méthode de travail. Il faut traiter et relativiser les critiques éventuelles, en évitant la critique rampante.
- Distinguer votre rôle de formateur de celui de manager et inviter le participant réticent à dialoguer avec son manager à propos de cette formation.

Mais celui que vous prenez pour un participant réticent est peut-être simplement timide ou peu porté sur les échanges. Il faut alors l'inciter à prendre la parole par une des techniques non interrogatives mentionnées dans ce chapitre.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

En bref

- Pour l'apprenant, l'expression est le moyen de clarification de la pensée et d'assimilation. Il convient donc que la parole de l'apprenant occupe une place importante en situation de formation et que celle du formateur s'attache à susciter l'expression des membres du groupe.
- Les procédures de travail utilisées jouent un rôle important pour faciliter l'expression, encourager le comportement et l'initiative de l'apprenant. Voici par exemple trois démarches qui peuvent être utilisées : proposer un support comme point d'appui pour susciter la prise de parole ; indiquer la limite de la performance qui est demandée ; provoquer un travail en petit groupe.
- L'apprenant pourra volontiers participer, s'il sait que sa parole sera entendue, accueillie. En reprenant et en reformulant ce qui est dit, le formateur manifeste qu'il accepte l'expression des idées et des sentiments et qu'il est disposé à en tenir compte.
- Lorsque le formateur est en désaccord avec certaines paroles prononcées, il manifeste son sens de l'écoute en retenant l'expression de son jugement dans un premier temps, en soulignant ce sur quoi il est d'accord et en approfondissant par des questions les points où il y a divergence.
- Les questions sont souvent utilisées pour stimuler la participation des stagiaires mais elles sont moins efficaces qu'on ne le croit ; elles risquent souvent de canaliser l'expression et de freiner les échanges. C'est normal, la question fait surtout réfléchir celui qui la pose, il faut donc susciter les questions des apprenants. La formation peut encourager le dialogue et la participation par des techniques non interrogatives : déclaration du formateur, reformulation, manifestation de perplexité, invitation à développer, silence volontaire...

Bibliographie d'appoint

Blondel J.-L., *Développer votre écoute*, coll. « Les Basic du manager », Julhiet, 2009.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Copyright © 2016 Eyrolles.

11

Les ressources du travail en groupe

Objet du chapitre

On peut se demander à quoi correspond le développement des travaux de groupe. Est-ce une mode ? Une perte de temps ? Un gain d'efficacité ?

Après avoir lu ce chapitre, vous pourrez expérimenter les aspects positifs du travail en groupe sur le plan pédagogique. En particulier, vous serez en mesure de choisir des démarches pour susciter des travaux efficaces en petits groupes. Nous aborderons les points suivants : les avantages du travail en groupe, quels travaux proposer aux sous-groupes, comment organiser le travail en sous-groupes ?

Quelques questions

Vous avez eu l'occasion d'animer des sessions de formation. Donnez-vous quelques minutes pour réfléchir aux questions suivantes.

Lorsque vous animez une séance de formation avec un groupe de stagiaires, comment se font les échanges entre les personnes ? La relation est-elle essentiellement entre le formateur et les participants ? (fig. 1 en page suivante). Y a-t-il de nombreux échanges des participants entre eux ? (fig. 2).

Quels sont les avantages et les inconvénients de ces deux façons de procéder ?

Dans vos sessions de formation, avez-vous déjà provoqué des travaux en sous-groupes ? Pour quoi faire ? Quels sont les avantages du travail en sous-groupes et en quelles occasions peut-on le susciter ?

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Quelles relations au sein du groupe en formation ?

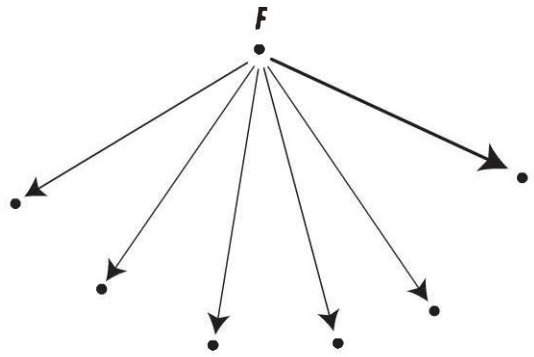


Fig. 1

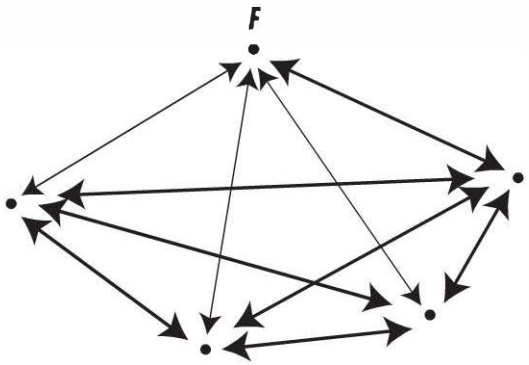


Fig. 2

QUELS SONT LES AVANTAGES DU TRAVAIL EN GROUPE ?

Voici la présentation d'une expérience que vous pouvez réaliser avec 8 personnes et qui démontrera l'efficacité du travail en groupe dans l'apprentissage. Le déroulement de l'expérience est le suivant :

a) Vous constituez une liste de 40 mots choisis au hasard.
b) Commencez l'expérience par la consigne suivante : « Je vous propose de faire une expérience pédagogique afin d'en tirer certaines lois. Je vais vous lire quelque chose, je vous demande de ne rien noter et d'être le plus réceptif possible ». Ensuite, vous faites la lecture des 40 mots, un mot toutes les deux secondes.
c) Vous parlez pendant deux minutes pour ne rien dire. « Je vous remercie de vous prêter à cette expérience, etc. »
d) Les participants sont invités à écrire individuellement les mots dont ils se souviennent.
e) Proclamation des résultats : le nombre de mots retenus est généralement compris entre 7 et 23.
f) Vous invitez les participants à compléter leur liste en groupes de 2.
g) Proclamation des résultats : généralement, chaque groupe a plus de 25 mots, chaque groupe a des résultats plus élevés que l'élément du groupe qui avait les meilleurs résultats, et dans certains groupes il y a eu des mots ajoutés aux listes individuelles.
h) Même opération avec deux groupes de 4.
i) Proclamation des résultats : chaque groupe a généralement 32 mots ou plus ; mêmes conclusions qu'à l'expérience précédente ; de plus, un

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

phénomène de correction mutuelle apparaît et des mots ajoutés par erreur sont supprimés.

j) Même expérience avec le groupe complet de 8 personnes.
k) Proclamation des résultats qui peuvent atteindre 39-40 mots.
l) Vous prononcez quelques phrases de diversion pendant deux minutes.
m) À nouveau, vous demandez aux participants de noter individuellement sur une feuille de papier les mots dont ils se souviennent.
n) Proclamation des résultats : chacun a progressé par rapport au premier exercice individuel et, généralement, cette progression est faite malgré l'oubli de quelques mots de la première liste individuelle.

Voici quelques conclusions qui peuvent être tirées d'une telle expérience :

1. Le travail produit par le groupe est plus efficace que le travail d'un individu. En effet, dans cette expérience, on constate que le résultat s'améliore lorsque le groupe passe de 1 à 8. Le score du groupe est au moins égal à celui du meilleur de ses membres.
2. Le groupe stimule l'action, soutient l'effort et augmente la créativité.
3. Le groupe est l'occasion d'une concertation, d'une correction mutuelle. Dans notre expérience, cette correction mutuelle apparaît à la phase 4 (groupe de 4 personnes).
4. La phase de travail en groupe améliore les performances de l'individu. Là encore, notre expérience de 40 mots montre qu'un simple participant améliore sa propre performance par le travail en groupe qui s'intercale entre deux tentatives individuelles.
5. Le travail en groupe est source de changement.

Cet exercice est très démonstratif, cependant il ne faut pas en tirer des conclusions universelles, il y a bien entendu des cas où le travail en groupe n'est pas opportun.

Le travail en petit groupe

Les travaux en sous-groupes de 3 ou 4 participants ont un intérêt tout particulier.

En effet, dans une session de formation, le groupe comprend souvent 12 à 15 personnes ; dans un groupe de cette taille le participant est porté à jouer un rôle, à être un masque et non pas véritablement lui-même. La question suivante se pose : à partir de combien de personnes le groupe devient-il une scène de théâtre ? Quelle est la taille optimale pour que chacun échange avec le maximum de spontanéité ? La réponse varie selon les personnes ; certaines jouent un rôle dès qu'elles sont deux ; pour beaucoup, le seuil est situé à 5

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

ou 6 participants. On voit donc l'intérêt de multiplier les travaux en sous-groupes qui permettent une expression plus libre de chacun ; l'absence du formateur facilite d'ailleurs cette expression.

D'autres avantages sont à souligner :

- Le nombre de participants est restreint, donc le temps de parole de chacun est plus grand. Nous avons vu au chapitre 3 que la prise de parole avait un rôle très important dans le processus de formation.
- Les échanges permettent de renforcer l'écoute réciproque, la cohésion du groupe et les liens entre les participants. Ainsi, le sous-groupe favorise la formation mutuelle et facilite la prise de responsabilité.
- Les travaux confiés à différents sous-groupes suscitent une émulation.

QUELS TRAVAUX PROPOSER AUX SOUS-GROUPES ?

Le plus souvent, le formateur utilise la méthode du travail en sous-groupes pour permettre d'étudier un problème, un cas, un exercice d'application, pour conduire la réalisation d'un projet.

D'autres occasions existent.

Au début d'une session, avant d'aborder un sujet nouveau, il est nécessaire de faire le point pour préciser avec les stagiaires les objectifs à poursuivre, quels sont les besoins ressentis par chacun. Cette activité s'organisera en sous-groupes en prenant appui sur un document qui orientera la réflexion. Le résultat sera plus riche que si l'ensemble du groupe réfléchit en présence du formateur.

Avant de recevoir des informations, des travaux en sous-groupes permettent de préparer les questions qui vont être posées. De la même façon, il est possible de situer le niveau de connaissances des participants et de voir quels sont les compléments nécessaires.

Lorsque les participants ont étudié un sujet, suivi un exposé, vu un film…, le travail en sous-groupes donne l'occasion de reformuler et de digérer ce qui a été transmis ; les échanges permettent à chacun de corriger les fausses interprétations, de compléter ce qui n'a pas été bien perçu.

Le travail en sous-groupes contribue également à mettre au point des actions qui suivront la formation, pour préparer le rapatriement des acquis du stage dans la pratique quotidienne.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Enfin, le sous-groupe devient le lieu de l'évaluation. Les appréciations s'y expriment plus spontanément.

En résumé, le travail en sous-groupes représente trois moments pédagogiques : avant l'information, on fait l'inventaire des motivations, des connaissances, des ignorances ; pendant l'information, les participants échangent pour mieux comprendre ; après l'information, il s'agit d'assimiler, d'évaluer et de préparer l'application. Nous insistons sur la richesse et la variété de cette démarche qui mérite d'être mise en œuvre plus largement par les formateurs.

COMMENT ORGANISER LE TRAVAIL EN SOUS-GROUPES ?

L'organisation du travail suppose de définir une procédure à suivre.

Ainsi, il faut décider ce que les sous-groupes vont produire (la production d'un texte concrétisera les échanges). Le formateur précise les documents à utiliser : une liste de questions, un texte à commenter, une documentation à exploiter…

Les sous-groupes vont-ils travailler sur le même thème ou sur des thèmes complémentaires ? Dans le second cas, la mise en commun sera plus riche car chaque sous-groupe apporte quelque chose de nouveau aux autres.

Comment constituer les sous-groupes ? Une bonne méthode consiste à tirer au sort leur composition chaque fois qu'il y a travail en sous-groupes ; ainsi, il n'y a pas manipulation par l'animateur, pas de rejet de certains membres ; on évite de s'enfermer dans des habitudes et chacun apprend à travailler avec tout le monde. Dans certains cas, la création de sous-groupes selon d'autres critères est justifiée :

- groupe de niveau si celui-ci n'est pas assez homogène ;
- groupe centré sur un thème ;
- groupe fonctionnel qui rassemble des personnes qui ultérieurement auront à utiliser ensemble les acquis de la formation ;
- …

Comment procéder à la mise en commun ?

On constate parfois que la mise en commun des travaux de sous-groupes est décevante : les rapports risquent de se succéder de façon répétitive, ils paraissent pauvres en comparaison du travail qui a précédé et même infidèles si le rapporteur improvise.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Inciter les sous-groupes à utiliser le tableau de papier pour structurer leur production. Pour désigner le rapporteur de chaque sous-groupe, deux possibilités : soit le faire désigner par le sous-groupe avant le début du travail pour qu'il remplisse son rôle avec soin ; soit convenir que le rapporteur est désigné par le formateur au tout dernier moment. Cette seconde formule est stimulante car elle a l'intérêt d'inciter chacun à se préparer à jouer le rôle de rapporteur.

L'aspect répétitif des rapports sera supprimé si l'on demande à chaque rapporteur d'intervenir uniquement en complétant les interventions précédentes.

S'il désire une synthèse finale bien structurée, le formateur peut proposer deux procédures. La première consiste à prévoir quel sera le plan de la synthèse ; à partir de cela, le formateur interviewe lui-même les rapporteurs selon son plan. La seconde consiste à découper le sujet en plusieurs thèmes ; le formateur propose une mise en commun partielle pour chaque thème, il y a donc une succession de travaux en sous-groupes et de mises en commun.

L'organisation du travail en sous-groupes nécessite que des consignes très précises soient données. Elles concernent l'objectif, le travail à produire, le temps imparti, les moyens disponibles, la mise en commun, les fonctions à remplir (rapporteur, animateur…).

Le rôle du formateur est d'être extrêmement strict et directif pour la procédure de travail, et non directif sur le contenu du travail réalisé. Ainsi, son intervention dans les sous-groupes est limitée : il s'assure que les consignes sont comprises et respectées, il rappelle l'horaire.

Exemple de consignes formulées de façon insuffisante

« Pendant une heure, les sous-groupes vont faire une revue de presse à partir des journaux du jour et analyser comment les mêmes événements sont présentés par différents journaux. » Ces consignes sont imprécises car elles n'indiquent pas ce qui doit être produit et comment faire la mise en commun : faudra-t-il faire un exposé oral ? Communiquer un texte de synthèse ? Montrer un panneau de présentation ?

Exemple de bonne consigne

« Chaque sous-groupe doit produire pendant 30 min un maximum d'idées sur les occasions d'utilisation de l'appareil qui a été présenté. Un rapporteur devra noter par écrit toutes les idées avancées ; la règle est de ne jamais critiquer ce qui est proposé par un participant, on doit se centrer sur la quantité d'idées produites plus que sur leur pertinence. »

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

EXEMPLES DE TRAVAUX DEMANDÉS À DES SOUS-GROUPES

Par ses consignes de travail, un animateur peut demander plusieurs genres de productions à des sous-groupes :

- Rédiger la définition de certains mots. Par exemple, définir des termes comme : qualité, service, assurance de la qualité, certification… Ce genre de consigne est souvent utilisé en début de formation.
- Mettre en commun la représentation que l'on a d'une situation, en proposant des phrases et des images. Réagir à une affirmation qui a été exprimée.
- Réaliser un autodiagnostic à l'aide d'une grille d'analyse.
- Lire et analyser un texte.
- Produire une synthèse des idées clés qui ont été abordées. C'est une bonne façon de revenir sur les messages importants que l'on vient d'étudier.
- Faire une étude de cas. Faire un exercice d'application.
- Formuler un problème ; poser un problème de façon claire et précise en se référant aux faits.
- Rechercher des causes. Repérer les causes possibles d'un problème qui a été identifié.
- Produire des recommandations. Par exemple, formuler trois conseils pour… trouver cinq points clés concernant… Les recommandations peuvent être destinées à eux-mêmes ou à d'autres personnes.
- Faire des choix. Préparer une décision et la justifier. Préparer un plan d'action.
- Produire des questions. Cela peut être des questions qu'ils se préparent à poser à quelqu'un ; les apprenants peuvent aussi exprimer les questions qu'ils se posent à eux-mêmes et qui correspondent à leur problématique.
- Produire des réponses. Des réponses à des questions qui sont posées.
- Trouver des exemples ; rechercher des exemples réels pour illustrer des notions qui ont été présentées.
- Inventer une histoire, construire un scénario.
- Faire expérimenter une méthode qui a été présentée.
- Préparer une simulation qui sera réalisée en grand groupe. Exploiter une simulation.
- Préparer un document, une affiche, une série de transparents.
- Préparer un exposé.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- Faire présenter une expérience par un membre du groupe.
- Se concerter entre membres du groupe. Par exemple, il s'agit de préparer un projet commun ou de porter une appréciation commune.
- Fournir de l'aide en direction d'un membre d'un sous-groupe. Par exemple, des membres d'un sous-groupe réfléchissent au problème réellement vécu par un des membres de ce sous-groupe ; ils aident à formuler un problème ou à imaginer des solutions.

En définitive, l'animateur dispose de plusieurs moyens permettant de structurer les travaux de sous-groupes : la nature de la production demandée, la disposition des lieux, les limites de temps, le partage des rôles au sein du sous-groupe, les grilles d'analyse, les modalités de restitution… Et l'implication des participants sera d'autant plus forte que les sujets traités correspondent à un enjeu important pour les personnes.

IMAGINEZ DES PROCÉDURES DE TRAVAIL

Afin de mettre en application les idées proposées dans ce chapitre, nous vous proposons l'entraînement suivant :

Recherchez, dans les sessions de formation que vous avez l'occasion d'animer, deux séquences qui pourraient faire l'objet de travaux en sous-groupes. Pour chacune de ces séquences, définissez une procédure de travail et efforcez-vous de mettre par écrit l'ensemble des consignes qui devront être communiquées aux participants.

En bref

- Le travail en groupe crée une dynamique qui est favorable à l'apprentissage.
- Il est utile de multiplier les travaux en sous-groupes ; on facilite ainsi l'expression, l'activité et la responsabilité des apprenants.
- Le travail en sous-groupes doit être organisé de façon structurée :
  - des consignes très précises sur ce que doit produire le sous-groupe ;
  - un temps de travail limité pour mettre le sous-groupe en tension ;
  - des rapporteurs, désignés par le formateur au dernier moment, pour que tous se préparent à être rapporteur ;
  - des consignes sur la façon de présenter les travaux.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Bibliographie d'appoint

Moutot J.-M., Autissier D., *Passez en mode Workshops*, Pearson, 2013.

Mucchielli R., *La dynamique des groupes : Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*, 21e édition, ESF, 2013.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Copyright © 2016 Eyrolles.

12

Réponses à quelques questions

Objet du chapitre

Arrivés à ce point, nous allons aborder une série de questions, sur l'art d'être formateur, qui n'ont pas trouvé de réponses dans les précédents chapitres.

Les points étudiés sont les suivants :

- Comment faire des séances de formation intenses et rythmées ?
- Comment gérer le temps dans une séance de formation ?
- L'apprenant doit-il prendre des notes ?
- Comment gérer l'inquiétude du formateur ?
- Comment rendre l'apprenant responsable de sa progression ?
- Faut-il être non directif ?
- Comment cerner le niveau de départ des participants ?
- Pourquoi inciter les participants à rédiger ?
- Comment respecter la diversité des participants ?
- Comment transmettre des connaissances à un groupe hétérogène ?
- Un participant a des difficultés, que faire ?
- Comment éviter les absences partielles des participants ?
- Comment former à un produit ?
- Faut-il apprendre à apprendre ?
- De quelle façon se perfectionner au rôle de formateur ?

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

COMMENT FAIRE DES SÉANCES DE FORMATION INTENSES ET RYTHMÉES ?

Le temps est de plus en plus limité ; le formateur doit choisir des modalités pédagogiques qui permettent de gagner du temps mais aussi qui visent à impliquer les participants, à renforcer l'impact des séances, à consolider les acquis. Voici quelques recommandations.

Repérer les attentes et la réponse effective à ces attentes

Afficher au mur, sur de grandes feuilles, les thèmes du programme de formation ; une feuille par partie de la formation.

Chaque participant dispose de trois post-it pour exprimer ses attentes prioritaires ; il va les placer sur la feuille du thème correspondant.

Discussion, constat de la convergence ou non des attentes.

Les feuilles et les post-it « attentes » restent affichés. Au fur et à mesure de l'avancement de la formation, à la fin de chaque partie, inviter les participants à remplir un post-it d'une autre couleur pour exprimer la réponse qu'ils ont obtenue à cette attente. Nouvel échange à partir de ces réponses.

Susciter un travail préalable à la session

La session de travail collectif est plus intense si vous provoquez un travail préalable :

- Prendre connaissance des objectifs et exprimer par écrit ses attentes.
- Lire des documents, lire un cas.
- Réaliser un autodiagnostic.
- Étudier un ou deux modules d'e-formation.
- Apporter des documents relatifs à sa propre situation (tableau de bord, plan d'action, définition de mission, etc.).

Varier les modalités de formation

Pour le maintien de l'attention et du rythme, veiller à utiliser des techniques d'animation différentes au cours d'une journée : jeu de rôle ; séance de créativité pour produire des idées ; formulation de problème ; lecture et commentaire d'un texte ; exploitation en commun d'un questionnaire, diagnostic, conseil mutuel, étude de cas… Au moins quatre procédés différents par journée.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Faire réagir à un apport de la formation

Les rôles prévus à l'avance

Avant de faire un exposé de dix minutes sur un thème, distribuer des rôles aux participants pour les faire réagir.

Exemples de rôles préprogrammés

- « J'ai une question à poser … »
- « Je suis d'accord avec ce qui vient d'être dit parce que … »
- « Je ne suis pas d'accord parce que … »
- « Voici un exemple pour illustrer ce qui est dit … »

La défense et l'accusation

Une méthode de travail a été présentée, mais elle doit passer au tribunal. Un sous-groupe prépare l'accusation, un autre prépare la défense. Succession des plaidoiries, puis jugement par le groupe des jurés (présidé par le formateur).

Mettre du challenge

Il peut être intéressant d'introduire de façon humoristique un peu de compétition entre des sous-groupes. En voici des exemples.

Réponse du tac au tac

Pour les formations qui concernent les comportements, le management, l'application de règles ou de méthodes, le formateur communique des feuilles comme celle présentée ci-dessous, avec des bulles vierges. Un sous-groupe prépare le contenu d'une bulle (une question, une objection, une interpellation…) ; recevant cette feuille, un autre sous-groupe doit inscrire la réponse en répondant du tac au tac. Affichage des feuilles (ou projection des transparents). Exploitation collective.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Vu à la télé

Certains formateurs mettent du tonus dans leur séance de travail collectif en organisant un pastiche d'émissions TV du genre « Questions pour un champion » ou « Qui veut gagner des millions ? », avec un peu de mise en scène et un prix symbolique pour les gagnants. C'est une façon ludique d'introduire des notions de base ou des notions un peu spécialisées. Commode pour mobiliser l'attention sur un sujet qui n'est pas très attractif en soi.

Renforcer les acquis

Assimilation

Les idées clés sont écrites en grand au tableau de papier et restent affichées au mur.

Chaque exposé est suivi d'un temps d'appropriation deux par deux, pour bien comprendre, reformuler, transposer.

Rédaction d'une brève synthèse personnelle une fois par jour.

Reconstitution de schéma ou de démarche

On remet à deux équipes de participants des cartons avec des inscriptions, dans le désordre. Les équipes doivent reconstituer soit un schéma, soit une démarche avec l'enchaînement des opérations dans le temps, soit faire correspondre à chaque phase d'une démarche les points clés qui correspondent… La première équipe qui a reconstitué le schéma complet et juste a gagné.

Les questions clés

Constituer deux sous-groupes ; chaque sous-groupe prépare cinq questions clés à poser à l'autre sous-groupe (question de compréhension ou question de mémorisation). Puis alternance des questions avec réponse immédiate. Validation par le formateur qui distribue des points pour les bonnes réponses et pour la meilleure question.

Faire constater le progrès effectué

Un questionnaire en début de session et en fin de session pour mesurer le progrès réalisé.

Questions après chaque séquence de travail et en fin de session :

- « Qu'avez-vous compris ? Qu'avez-vous retenu ? »

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- « Qu'est-ce qui vous frappe ? »
- « Qu'allez-vous appliquer dans les deux mois qui suivent ? »

Encore plus rapide : distribuer à chacun deux post-it de deux couleurs différentes. Sur l'un, chacun inscrit : « Ce que je vais principalement retenir » ; sur l'autre : « Ce que je vais prochainement appliquer ». Rédaction rapide, affichage, lecture commune commentée.

COMMENT GÉRER LE TEMPS D'UNE SÉANCE DE FORMATION ?

Le formateur consomme du temps de formation : il doit accomplir une tâche dans un temps alloué. Cela étant, il y a deux façons de mal gérer le temps et donc de manquer son objectif.

La première consiste à mal contrôler le déroulement de son activité tout en limitant la durée. Lorsque le temps imparti est écoulé, le formateur arrête le travail en cours : quel que soit le point d'arrivée, la cloche sonne et chacun range ses gommes et ses crayons. La seconde façon consiste à se limiter par la tâche : le formateur traite le sujet jusqu'à épuisement (du sujet), d'où souvent un dépassement de temps mal contrôlé. Ce deuxième défaut est plus répandu car beaucoup voient dans ces débordements un signe de conscience professionnelle : on est fier là où l'on devrait être honteux. En réalité, le formateur qui n'a pas fini à l'heure est comparable à quelqu'un qui dépasse son budget. Le temps et l'argent sont des richesses qu'il convient de gérer. Il faut s'attacher à respecter l'enveloppe de temps allouée et ne pas hésiter à terminer avant l'heure. La loi de Mariotte semble s'appliquer en pédagogie ; selon cette loi, un gaz dans un espace vide a tendance spontanément à occuper toute la place disponible ; de même, les paroles prononcées ont tendance à se dilater et à occuper tout le temps laissé disponible.

Concluons ces considérations par deux conseils :

- Ne laissez pas les paroles envahir tout le temps disponible ; ce que vous n'arrivez pas à bien dire en vingt minutes vous ne le direz pas mieux en quarante minutes[1].
- Pour réaliser une tâche dans un temps réduit, donnez-vous des limites correspondant à chaque étape et si vous craignez d'oublier l'écoulement du temps, demandez à un membre du groupe de faire l'horloge parlante.

1. De même, nous ne savons pas si cet ouvrage de 246 pages est un instrument utile, mais il serait totalement fastidieux en 500 pages.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

L'APPRENANT DOIT-IL PRENDRE DES NOTES ?

Au cours d'une session, faut-il prendre des notes et comment procéder pour être efficace ?

La démarche consistant à prendre un maximum de notes sur ce qui est dit présente plusieurs inconvénients : cela peut gêner la compréhension ; par ailleurs, l'apprenant centré sur la prise de notes, ne fait pas travailler sa mémoire.

En effet, pourquoi faire un effort pour se souvenir puisqu'il sera toujours possible de se reporter à des notes. La prise de notes encourage la paresse intellectuelle, cependant des notes sont utiles car il n'existe pas toujours une documentation imprimée adéquate et relire des notes permet de retrouver un certain nombre de notions qui ont été étudiées.

Ouvrons une parenthèse pour indiquer que chaque individu a une façon assez personnelle de prendre des notes selon sa tournure d'esprit. Antoine de la Garanderie[1] a montré que l'on pouvait classer les gens en deux familles selon leur façon de comprendre et d'apprendre. Dans la première famille, les opérations mentales prennent appui sur des images *visuelles* qui permettent d'évoquer des choses, des êtres, des scènes ; un mot va être évoqué par une image constituée de lettre, une situation sera évoquée par un schéma, etc. Dans la seconde famille, les opérations mentales se font à l'aide d'évocations *auditives* ; la personne concernée entend dans son esprit des mots et des phrases concernant les choses, les êtres, les notions évoquées. La façon de prendre des notes est affectée par ces habitudes mentales. À titre d'exemple, une personne qui raisonne avec des évocations auditives peut avoir besoin de noter des phrases entières qu'elle va plus tard relire à voix basse pour retrouver un contenu ; au contraire une personne qui fonctionne avec des évocations visuelles va plus souvent noter des mots-clés et utiliser des schémas avec des flèches. Par conséquent il n'y a pas une bonne façon de transcrire les idées ; chacun écrit ce qui, pour lui, évoquera facilement la chose entendue.

Examinons maintenant comment éliminer les inconvénients indiqués plus haut : le manque d'attention et le manque d'effort pour mémoriser. Nous préconisons le procédé suivant : vous invitez les participants à ne pas prendre de notes pendant une séance de formation de trente minutes par exemple, puis vous leur proposez de consacrer, seul ou avec un collègue, cinq à dix minutes pour se remémorer ce qui a été dit afin de le restituer sous forme écrite et résumée.

1. Antoine de la Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Le Centurion, 1980.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Cette formule nécessite un effort mais présente deux avantages : d'une part pendant la phase d'écoute, l'apprenant est plus disponible donc plus attentif à ce qui est dit ; d'autre part, sachant qu'il va rédiger des notes par la suite, l'apprenant s'efforce d'assimiler ce qu'il entend et les notes qu'il va constituer *a posteriori* seront une reformulation personnelle plus qu'une simple répétition. Si vous êtes convaincu que cette façon de prendre des notes de manière décalée stimule l'écoute active et l'assimilation, vous pouvez aller jusqu'à interdire la prise de notes au moment où vous parlez !

COMMENT GÉRER L'INQUIÉTUDE DU FORMATEUR ?

Dans le chapitre 7, nous avons évoqué les cinq peurs des participants en début de session et les moyens de les résorber. Il nous faut aussi parler de la peur du formateur. Celui-ci éprouve souvent une certaine inquiétude à l'approche d'un stage : crainte d'être insuffisant, de ne pas savoir faire face à une situation inattendue. Cette peur, plus ou moins ressentie selon les tempéraments, conduit parfois à dépenser beaucoup d'énergie psychique inutilement.

L'idéal serait que les choses puissent se faire sans angoisse. Cela ne semble pas possible et d'ailleurs, où serait le plaisir de réaliser quoi que ce soit si la partie était gagnée d'avance. En revanche, le formateur peut gérer son angoisse. L'inquiétude peut avoir deux origines : le formateur est mal à l'aise avec le sujet de son intervention, dont il maîtrise mal le contenu, ou bien il est mal à l'aise dans la relation qu'il établit avec les participants. Dans le premier cas, il faut se dire que l'on ne peut pas tout savoir sur un sujet, il est normal que nos connaissances aient des limites et il faut avoir la simplicité de le reconnaître devant le groupe. Par ailleurs, une pédagogie appropriée, prenant appui sur des supports écrits, permet de compenser les manques de connaissances du formateur ; le formateur n'est pas celui qui transmet tout son savoir, c'est celui qui met l'apprenant dans une situation où il peut s'approprier un savoir et de nouvelles compétences.

Dans le second cas, le formateur craint d'avoir du mal à établir une relation avec le groupe, de ne pas être à la hauteur des attentes, et cette inquiétude le perturbe. Comment faire face à cette situation ?

On peut s'attacher aux réflexions suivantes. Premièrement, il ne faut pas confondre la réalité et l'image que l'on s'en fait. Je peux avoir le sentiment de ne pas être à la hauteur, cela ne signifie pas automatiquement que je ne suis pas à la hauteur. Deuxièmement, les images que l'on véhicule finissent par

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

influencer et contaminer la réalité. À force de me croire incapable de faire une tâche je vais finir par en être incapable ; le responsable hiérarchique qui croit que son subordonné est fourbe et paresseux lui parle d'une façon qui le pousse à devenir de plus en plus paresseux et fourbe, de même le professeur qui s'imagine que son élève est intelligent l'encourage à développer son intelligence.

En conclusion : on doit se choisir de bonnes images. Il faut se dire que les personnes en formation sont probablement des gens normalement intelligents, coopératifs, amicaux, et que vous êtes vous-même la personne qui convient. Il s'agit plus d'un acte de foi que d'une démarche scientifique, mais ce parti pris volontaire est très bénéfique. Bref, après avoir raisonnablement préparé votre session, vous avez le droit d'y aller confiant.

COMMENT RENDRE L'APPRENANT RESPONSABLE DE SA PROGRESSION ?

Dans le chapitre 4 consacré aux lois de l'apprentissage, le principe suivant a été mis en avant : on ne forme pas une personne, elle se forme. Celui qui adhère à cette idée s'interrogera sur les processus qui incitent l'apprenant à être autonome et à se sentir responsable de son perfectionnement. Pour que cela soit réalisable, deux conditions doivent être remplies, la première concerne l'*organisation de l'activité pédagogique* et la seconde a trait au *comportement du formateur*.

L'organisation de l'activité pédagogique peut s'attacher à développer la responsabilité de plusieurs façons.

Tout d'abord par l'information ; il convient de communiquer aux intéressés les objectifs pédagogiques poursuivis et pour cela il faut les avoir formulés par écrit. Un feed-back continuel sera fait sur les résultats atteints.

Ensuite, un effort de personnalisation est très bénéfique ; chacun a des préoccupations, des habitudes, des rythmes différents. Pourquoi faudrait-il que toutes les personnes d'un même groupe aient exactement les mêmes objectifs pédagogiques, utilisent le même matériel selon les mêmes méthodes, aient les mêmes activités pendant des durées identiques ? Bien entendu, le groupe ne se prête pas beaucoup au travail personnalisé mais l'on peut quand même introduire des variations autour d'un thème central : l'exposé fait par un stagiaire, les travaux en sous-groupes sur différents thèmes sont des occasions de diversifications. En dehors des séances de travail collectif,

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

le formateur suggère des activités que l'apprenant peut accomplir seul : des recherches, des lectures, des travaux personnels ainsi que des contacts avec telle ou telle « personne ressource » en mesure d'apporter une contribution. La responsabilité de ceux qui apprennent est encouragée si l'on a fait naître des « projets personnels de formation », si l'on a construit des « parcours individualisés de formation ».

Un troisième aspect concerne le partage de la conduite de la formation avec les participants : ceux-ci ont-ils la possibilité de choisir ou d'orienter les objectifs pédagogiques, les méthodes utilisées, l'affectation du temps disponible ? Pour que l'apprenant accepte de se prendre en charge, la condition essentielle est qu'il soit en accord avec les objectifs poursuivis. En prenant ces décisions avec l'apprenant, le formateur favorise un comportement responsable. Ainsi, la structuration des activités peut faciliter une attitude responsable de trois façons, par l'information, par la personnalisation et par la participation de l'apprenant aux choix qui sont faits.

Une autre condition pour faciliter cette attitude responsable est que le formateur évite d'instaurer une forte relation de dépendance avec les stagiaires qui auraient besoin de lui. Il faut signaler que ce glissement vers la dépendance suit une pente naturelle : d'une façon spontanée les personnes en formation considèrent qu'elles ont besoin du formateur parce qu'elles ne savent pas et ne comprennent pas : le formateur est heureux de rencontrer ce besoin qui lui permet d'exister ; lui-même, plus instruit, a besoin du moins instruit pour être perçu comme plus instruit. Afin de ne pas s'enfermer dans une relation aliénante, le formateur doit s'attacher à rendre l'initiative à l'apprenant et lui permettre d'être le sujet de son propre apprentissage. Cette louable intention ne peut se réaliser que si le formateur adopte certains comportements que nous pouvons caractériser ainsi :

Susciter l'autoévaluation chez l'apprenant (en proposant pour cela des instruments) et le laisser réajuster son comportement ; par exemple il convient de ne jamais répondre aux participants qui demandent : « Que pensez-vous de moi ? », « Sommes-nous un bon groupe ? », etc.

Accueillir de façon positive tout ce qui est exprimé par l'apprenant ; il ne s'agit pas d'approuver ce qui est exprimé, mais d'approuver le fait que l'on s'exprime. En particulier, il importe de ne pas dévaloriser les sentiments éprouvés par une personne, même s'ils sont négatifs ; prenons l'exemple de la phrase suivante : « J'ai l'impression que je ne suis pas doué pour les exposés ; celui que je viens de faire était assez mal structuré. » Ce genre de phrase est souvent accueillie par des encouragements : « Vous allez y arriver, ne vous

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

découragez pas, vous pouvez réussir… » Ces encouragements sont généralement sans effets (sauf dans les cas de désespoir) ; en revanche, ils dévalorisent ce qui est exprimé par la personne et sapent la confiance qu'elle peut avoir en elle-même. Paradoxalement, pour faciliter un changement chez quelqu'un, il faut commencer par accorder de l'importance aux obstacles qu'il voit ou croit voir[1].

Être soi-même, de façon naturelle et inciter l'apprenant à être également lui-même dans ses échanges avec autrui.

Éviter de s'enfermer dans une relation de couple : formateur-apprenant. Pour cela, introduire un troisième élément qui va rompre les relations possessives bipolaires. Cet élément peut être une chose (machine ou instrument étudié, document, outil pédagogique, module d'e-formation) ; cet élément peut être une procédure qui met en scène d'autres personnes : intervention de conférenciers, formation mutuelle dans le cadre de travaux en sous-groupes.

Savoir mettre fin à une relation en formation ; malgré les satisfactions que cela procure, il convient de ne pas faire durer une relation qui a un caractère d'assistance.

Certaines réflexions présentées ci-dessus sont en rapport avec l'orientation non directive qu'il est possible d'approfondir avec le livre de Carl Rogers, *Liberté pour apprendre* (Dunod, 1984).

FAUT-IL ÊTRE NON DIRECTIF ?

La notion de non-directivité en pédagogie a souvent été mal comprise comme une sorte de laisser-aller sans principe et sans méthode dont on espère qu'il sortira un progrès. Au contraire, la non-directivité suppose que l'on exerce une influence ; cette influence a pour but de faciliter l'autonomie, l'apprentissage responsable et l'expression libre des sentiments.

En tant que formateur, vous avez un certain nombre de choix à faire lorsque vous structurez une situation d'apprentissage. Vous pouvez prendre des décisions, être directif, dans plusieurs domaines. Le premier domaine est

1. Voilà ce que vous pourriez répondre à l'apprenant :
« Qu'est-ce qui vous fait dire que votre exposé était mauvais ? »
« Y avait-il quelque chose de bon dans votre exposé ? »
« Vous avez raison, votre exposé était même extrêmement mauvais. »
Cette dernière phrase, assez sévère, a l'avantage de casser le jeu qui risque de s'instaurer. « Je ne suis pas à la hauteur. — Mais si, vous l'êtes. — Mais non… — Mais si… »

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

celui des procédures pédagogiques, vous pouvez être directif dans la façon de les définir ; par exemple, pour une formation à la conduite de réunion le formateur prévoit un exercice avec une durée précise, des rôles à simuler, une grille d'observation… Le second domaine concerne le contenu même de la formation. Pour reprendre l'exemple de la conduite de réunion, le formateur non directif sur le contenu va laisser le groupe découvrir et formuler un certain nombre de principes sur la façon efficace de conduire les réunions ; ces principes seront le fruit de l'expérience faite en formation. Au contraire, le formateur directif sur le contenu va dégager lui-même une liste de dix principes qu'il faut respecter pour bien conduire les réunions.

Le tableau ci-dessous présente les quatre combinaisons possibles selon que la directivité est appliquée ou non au contenu de la formation et aux procédures pédagogiques :

Comportement directif du formateur

	Contenu de la formation	Procédures pédagogiques
1	Directif	Directif
2	Non directif	Non directif
3	Directif	Non directif
4	Non directif	Directif

Pour chacune de ces quatre situations, on peut se demander quel est le rôle du formateur et quel est le travail du groupe en formation.

Situation 1 : affirmé. Le formateur fait tout, il est directif sur le contenu des messages et sur la procédure de travail, par conséquent le groupe risque de faire peu de choses, on espère qu'il sera réceptif ; c'est par exemple le cas de l'exposé.

Situation 2 : informel. Le formateur ne structure pas la situation de travail et il se refuse à délivrer des messages. Personne ne produit rien dans ce désordre qui s'apparente plus à la fête qu'à la formation. La situation 2 fait souvent désirer le directif de la situation 1.

Situation 3 : influent. Dans ces cas, le formateur se donne une esthétique bon enfant et laisse une apparente liberté sur les procédures parfois floues, mais en fait il est très directif sur les messages qu'il veut faire passer. On peut être dans une situation de manipulation qui se dissimule derrière une souplesse et une non-directivité démagogiques. La situation 3 n'est pas exceptionnelle ; elle se produit fréquemment lorsque les animateurs veulent avoir un

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

contact amical avec les formés mais restent intransigeants sur les conclusions de la formation. Mais cette situation peut aussi correspondre au cas où des apprenants sont en présence d'une personne ressource qui maîtrise très bien un contenu sans trop organiser le transfert, alors même que ces apprenants prennent l'initiative d'organiser leur propre apprentissage.

Situation 4 : arbitre. Ici, le formateur organise avec soin la situation d'apprentissage, il joue le rôle d'arbitre pour faire respecter les règles du jeu, pour veiller au respect du temps alloué, il propose des procédures mais n'est pas directif sur le contenu. Dans ce cas, le groupe produit un certain travail en suivant des règles légères mais structurantes.

Le choix d'une démarche est fonction de l'objet de la formation ; les décisions ne sont pas les mêmes s'il s'agit d'apprendre à conduire une réunion ou à piloter un avion.

Par rapport aux quatre situations présentées, nous pensons qu'il convient généralement d'éviter la deuxième *(informel)* et la troisième *(influent)* si elle correspond à une situation de manipulation. En revanche, il convient de mettre en œuvre la situation quatre *(arbitre)* en étant très directif sur les procédures, et éventuellement la première situation *(affirmé)*. La situation trois est justifiée s'il s'agit d'un processus d'auto-organisation et d'autoformation.

COMMENT CERNER LE NIVEAU DE DÉPART DES PARTICIPANTS ?

On appelle prérequis ce que l'apprenant doit savoir, ce qu'il doit être capable de faire avant de suivre une formation. Voici trois raisons pour lesquelles il est important de définir les prérequis et de mesurer si les personnes ont le niveau :

- Cela permet d'identifier les besoins de formation complémentaires qui sont nécessaires.
- Cela permet au formateur de modifier son enseignement de plusieurs façons :
  a) Il peut ajouter une séquence de formation afin de combler le vide qu'il a identifié. S'il constate que les choses ont été étudiées et oubliées, il peut proposer une révision.
  b) Si le temps n'est pas disponible pour faire les mises au point nécessaires, il convient de supprimer certains objectifs pédagogiques.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

c) Seules les personnes pouvant satisfaire les prérequis devraient être acceptées dans le cycle de formation.

- Cela permet de donner à l'apprenant une information sur les compétences nécessaires pour profiter de la formation ainsi qu'une indication sur son niveau personnel.

Exercice

Les deux phrases présentées ci-dessous correspondent à des prérequis :

1) L'apprenant doit avoir des notions de base en ce qui concerne la résistance des matériaux.

2) L'apprenant doit être capable de se servir d'une table de logarithme.

À votre avis, laquelle de ces deux phrases est la mieux formulée ?

Vous l'avez certainement trouvé : c'est la seconde qui est la plus précise ; elle mentionne un comportement observable.

Il convient de définir les prérequis avec la même rigueur que celle utilisée pour formuler les objectifs pédagogiques. Les prérequis doivent être définis ainsi :

- ils correspondent à des comportements observables ;
- ils peuvent être mesurés soit par des tests proposés par le formateur, soit par des tests d'autodiagnostic que l'apprenant fait de lui-même ;
- ils représentent une aptitude réellement indispensable pour pouvoir suivre avec profit l'enseignement.

Bien souvent, la formation des adultes souffre d'un certain flou dans la définition des prérequis. Le chapitre 3 de cet ouvrage donne des indications sur la mise au point des tests d'évaluation ; les outils et questionnaires servant à mesurer les prérequis sont élaborés de la même façon. Comme pour l'évaluation, il est opportun d'encourager les procédures d'autodiagnostic.

COMMENT RESPECTER LA DIVERSITÉ DES PARTICIPANTS ?

Vous pouvez vous trouver en face de participants ayant une diversité de langues maternelles, de cultures, de générations, de parcours professionnels ; certains peuvent avoir un handicap. Il faut en tenir compte pour l'efficacité de la formation.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- Renseignez-vous avant la formation pour savoir si des participants ont un handicap, par exemple pour voir, pour entendre, pour se déplacer. Certains peuvent souhaiter que cet aspect reste confidentiel.
- Faites parler rapidement chaque participant en début de session pour repérer s'ils sont tous à l'aise avec la maîtrise de la langue ; vous identifiez ceux qui peuvent avoir des difficultés pour comprendre ou parler. Précisez que vous êtes là pour les aider.
- Faites parler les participants sur leur parcours professionnel, ce qui permet de le prendre en compte. C'est aussi une marque de respect.
- Évitez de plaisanter sur la politique, la religion, le sexe, l'appartenance à un groupe ; certains peuvent mal le prendre. Calmez les participants qui ont tendance à faire ces plaisanteries.
- Revisitez vos exercices pédagogiques, vos études de cas, vos vidéos, pour vous assurer qu'ils ne sont pas trop marqués culturellement. De même, dans vos interventions, les anecdotes, les comparaisons, les exemples, doivent être compréhensibles par tous. Tout le monde n'a pas vu le même film ou le même match.
- Attention à certains exercices. Un jeu de rôle peut pousser un participant à dévoiler ce qu'il considère comme intime. Une consigne d'exercice peut conduire les personnes à se tenir ou à se toucher, alors qu'un participant tient à rester à distance en préservant son espace.

POURQUOI INCITER LES PARTICIPANTS À RÉDIGER ?

Il est très intéressant d'inviter les personnes à rédiger des textes à l'occasion d'une formation, et plus particulièrement dans un dispositif de formation-action ; c'est un facteur de clarification et de progrès. Le fait d'écrire sur ce que l'on a compris, sur la situation, est de nature à faire progresser de trois manières :

- D'abord, écrire est un engagement, une forme d'action et non une des moindres. En position d'écoute, on peut être bienveillant, ouvert, en restant malgré tout un spectateur passif et attentiste. Quand on passe à l'écriture, on change de registre, on devient actif, acteur. Il devient plus facile d'entrer dans l'action et dans un projet. Il y a en même temps une affirmation face à un groupe ; c'est une prise de position.
- En second lieu, écrire constitue un exercice de clarification des idées et de dégonflage des baudruches de l'utopie. La parole le permet, encore faut-il

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

que ce soit une parole qui rencontre de la résistance. Or, dans une culture de bavardage qui tolère l'à-peu-près sans l'obliger à se clarifier, qui fait mine de comprendre par paresse ce qui se dit, la parole est souvent molle et n'arrive pas à donner forme à la pensée. L'écrit ne permet pas cette déliquescence. Il comporte une mise en phrase donc une mise en ordre. La pensée est obligée de se regarder et de se mesurer. On voit mieux ce que l'on veut dire.

Cela est d'autant plus vrai que la pensée cherche à accoucher de projets. Quand ceux-ci sont coloriés des couleurs de l'espoir, ils se dispensent souvent d'avoir une forme et une structure. Les oripeaux ne recouvrent qu'un fantôme. Quand on la couche par écrit, la pensée devient nue, vulnérable, exposée aux attaques. Exposer sa pensée par écrit est un acte de courage, un acte qui habitue à accepter la contradiction et le désaccord.

- Enfin, l'écrit fait communiquer les membres du groupe et les rend modestes ; chacun sait l'effort que cela a demandé. Chacun comprenant mieux la pensée de l'autre éprouve moins de tentations, de malentendus et de critiques variées.

En invitant les participants d'un groupe en formation à écrire, on favorise leur croissance, on les aide à conduire leur pensée, on les rapproche les uns des autres. Et ceci peut les aider à entrer dans une phase d'action responsable.

COMMENT TRANSMETTRE DES CONNAISSANCES À UN GROUPE HÉTÉROGÈNE ?

Malgré les précautions prises au départ, il arrive que le formateur ait à faire face à un groupe dont les participants n'ont pas un niveau de connaissance homogène ; dès lors, deux sortes de mesures peuvent être prises.

Premièrement, en dehors de la session, on peut prévoir des actions complémentaires : lectures et exercices ; entretiens avec une personne compétente, création de « binômes » parmi les participants afin de susciter un travail de révision… Comme nous l'avons déjà indiqué, la notion de parcours individuel de formation doit être encouragée.

Deuxièmement, pendant la session, le formateur peut agir de la façon suivante :

- Inciter vivement les personnes à prendre la parole pour indiquer ce qu'elles ne savent pas ; en effet, le comportement spontané est souvent

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

de prendre la parole pour dire ce que l'on sait et de se taire lorsque l'on voit que d'autres savent mieux.

- Mesurer (par des tests) le niveau réel des participants ; certains croient savoir parce qu'ils ont déjà travaillé sur le sujet et croient perdre leur temps alors qu'ils surestiment leur niveau.
- Demander à ceux qui ont plus de connaissances d'apporter leur contribution en fournissant eux-mêmes certaines explications, en préparant des exposés…
- Adopter un rythme de travail correspondant à la moyenne du groupe mais multiplier les occasions de feed-back et les procédures de contrôle.
- Personnaliser au maximum les travaux proposés ; pour cela, on peut organiser des travaux pour des petits groupes ou des groupes de deux ; lorsque l'on constitue des sous-groupes, il est préférable de rassembler les personnes de même niveau, sinon il risque d'y avoir une sorte de démission au profit de la locomotive qui tire en avant chaque sous-groupe.

UN PARTICIPANT A DES DIFFICULTÉS, QUE FAIRE ?

Nous avons examiné précédemment certaines difficultés que l'on rencontre en formation. Nous vous proposons maintenant une démarche pour analyser de façon systématique les problèmes que l'on rencontre.

Le formateur fait généralement son possible pour que l'apprenant fasse un travail efficace et agréable. Les instructions données sont fondées sur l'hypothèse que tout apprenant a un certain nombre d'aptitudes de base qui lui permettent de travailler (il sait lire, étudier, poser des questions, discuter, rédiger…). Une personne en formation peut avoir une déficience dans une de ces aptitudes, ce qui est source de problème.

Il est très utile de pouvoir caractériser de façon précise les difficultés d'apprentissage des participants pour deux raisons : premièrement cela permet de faire une distinction entre les « problèmes d'apprenant » qui ont leur source dans une insuffisance chez une personne qui se forme, et les « problèmes d'enseignement » qui résultent d'une déficience dans la méthode d'enseignement. Deuxièmement, cela facilite la recherche des solutions. Pour formuler un problème d'apprentissage de façon rigoureuse, il convient de décrire un comportement observé qui pose problème et de ne faire référence qu'à un seul comportement problématique.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Exemples de description de problème d'apprentissage

- Pendant un travail de groupe, un participant prend trop de temps pour parler de lui-même et sort du sujet.
- Une personne n'arrive pas à résumer par écrit un texte de deux pages qu'elle vient de lire.
- Un membre du groupe vient vous voir au moment de la pause pour dire qu'il ne voit pas comment appliquer ce qui est enseigné dans son cadre de travail.
- Un participant n'arrive pas à prendre la parole devant le groupe pour faire un bref exposé sur un sujet qu'il connaît, l'émotion l'empêche de parler.

Exercice

Voici en revanche deux exemples de phrases qui présentent un problème d'apprentissage de façon moins rigoureuse.

1) Les membres du groupe ne savent pas participer à une discussion.

2) Les participants sont hostiles à la procédure d'évaluation de l'apprentissage.

Pouvez-vous dire en quoi ces formulations sont peu rigoureuses, avant de lire le commentaire qui suit ?

1) La première phrase utilise le mot « participation » qui est vague. On peut considérer le nombre de gens qui participent ou bien la qualité des échanges. Les comportements suivants ont peut-être été observés :
   - Certaines personnes monopolisent le temps de parole.
   - Plusieurs personnes n'interviennent pas dans la discussion.
   - Les interventions se succèdent sans prendre en compte ce qui a été dit et, à la fin de la discussion, chacun affirme les mêmes opinions qu'au début.
   - Etc.

2) Les participants sont hostiles à la procédure d'évaluation : quand et comment l'ont-ils manifesté ? Est-ce la notion d'évaluation qui est rejetée ou bien une procédure donnée ? En quoi consiste cette procédure (évaluation collective, personnalisée, autoévaluation anonyme...) ?

On constate que lorsqu'un problème d'apprentissage est formulé de façon très précise, des éléments de solution se dessinent, de même lorsqu'un objectif pédagogique est rédigé de façon rigoureuse, la possibilité d'évaluer les résultats apparaît.

Quand une difficulté est bien formulée, il reste à déterminer si elle est un problème d'apprenant, ou bien un problème d'enseignement ou encore si elle conjugue les deux aspects. À titre d'illustration, nous vous proposons d'essayer de faire ce repérage pour chacune des huit phrases suivantes :

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

a) Les stagiaires prennent en note passivement tout ce que dit le formateur, sans distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas.
b) Après avoir donné des consignes précises pour réaliser un exercice, le formateur constate lors de l'exercice que certaines consignes n'ont pas été vraiment entendues et retenues.
c) Un apprenant n'arrive pas à bien structurer ses idées sur un sujet de telle sorte que lorsqu'il fait un exposé ou un document écrit, on a beaucoup de mal à suivre le fil de sa pensée.
d) Certains membres d'un groupe refusent de prendre part à un exercice d'improvisation qui est proposé, ils déclarent ne pas en avoir envie.
e) Les questions posées par les stagiaires à la fin de la séance montrent que plusieurs d'entre eux ont mal compris les données de base communiquées au début de la séance.
f) Lorsque le formateur demande : « Y a-t-il des questions ? », les visages restent perplexes mais personne ne pose de question.
g) Au moment d'une pause, un participant vient indiquer qu'il pense ne pas pouvoir appliquer dans la pratique ce qui est enseigné.
h) Un stagiaire est souvent dérangé pendant la formation et doit quitter la salle pour aller régler un problème professionnel à l'extérieur.

Voici l'ébauche d'analyse que nous proposons pour ces différentes situations :

a) Prise de note passive : c'est un problème d'apprenant qui ne maîtrise pas une méthode appropriée pour transcrire les informations.
b) Consignes mal entendues : c'est probablement un problème d'enseignement ; il sera réglé si le formateur organise un feed-back en faisant reformuler par quelqu'un le contenu des consignes.
c) Mauvaise structuration des idées : il s'agit d'une déficience de méthode chez l'apprenant qui doit être entraîné à énumérer, à classer, à repérer les liens de cause à effet, etc.
d) Refus d'un exercice d'improvisation : il peut y avoir là un problème d'apprenant ; celui-ci est mal à l'aise avec ses collègues qui l'intimident ou bien avec le sujet abordé qu'il maîtrise mal, ou encore avec l'action de formation qui ne lui convient pas ; nous pouvons aussi être en présence d'un problème d'enseignement si le formateur n'a pas introduit l'exercice de façon appropriée pour le faire accepter.
e) Constatation d'une mauvaise compréhension : problème d'enseignement car il y a sans doute une procédure d'évaluation permanente à mettre en place.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

f) « Y a-t-il des questions ? » : il y a là un défaut dans la méthode d'enseignement ; une telle question ne suffit pas à provoquer les questions.
g) Difficultés pour appliquer l'enseignement : cela peut être un problème d'apprenant. Est-il motivé pour l'appliquer ? Sait-il faire le transfert de la formation à la vie pratique ? On peut également voir un problème d'enseignement avec la nécessité de bien analyser les besoins, de bien articuler théorie et pratique et d'accompagner l'apprenant par une démarche de suivi personnel.
h) Absences et dérangements pour des causes extérieures : dans ce cas les deux aspects sont présents, d'une part il y a un problème d'apprenant, celui-ci n'a pas compris les conditions d'efficacité de la formation ou bien il n'est pas motivé, d'autre part, l'organisation de l'enseignement est défaillante car il manque quelques barrières de protection.

On constate donc que les problèmes d'apprenant et les problèmes d'enseignement sont souvent mêlés ; raison de plus pour les distinguer. Parmi les problèmes d'apprenant, certains ont un caractère psychologique et affectif, d'autres relèvent de la méthode de travail. Pour analyser les difficultés d'ordre psychologique, il convient de repérer trois cas de figure : l'apprenant peut avoir des problèmes dans sa relation avec d'autres personnes (formateur, participant), ou dans sa relation avec la chose étudiée (inquiétude, lassitude…) ou enfin dans sa relation avec l'action de formation (non-adhésion au projet…). Seul un dialogue avec l'intéressé permet d'éclairer ces différents points.

Aider une personne à surmonter une difficulté d'apprentissage nécessite de commencer par définir très précisément un comportement observé qui pose problème puis de distinguer ce qui est dû à l'apprenant et ce qui résulte de l'enseignement.

COMMENT ÉVITER LES ABSENCES PARTIELLES DE PARTICIPANTS ?

Vous ne souhaitez pas que votre séance de formation se transforme en passoire, avec des participants qui arrivent en retard, qui s'absentent pendant une heure et qui partent avant la fin de la journée. Voici quelques recommandations :

- Choisir si possible un lieu de formation éloigné du lieu de travail.
- Demander à la hiérarchie des participants de ne pas les déranger en cours de formation.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- Respecter systématiquement les horaires annoncés.
- Préciser les règles du jeu en début de session en indiquant que cela fait partie du contrat (téléphones mobiles, heures des pauses…).
- Prévoir la venue d'un responsable pour un échange ; ce n'est pas le moment de s'absenter. Placer cette intervention en début ou en fin de journée.
- Décomposer le temps en séquences courtes et planifiées ; éviter les discussions dont on ne voit pas la fin.
- Éviter la lassitude en variant les modalités de travail et en changeant les rythmes (travail collectif, individuel, analyse d'une vidéo, visite sur le terrain, échange avec un expert ou un client, interview d'un stagiaire d'une promo précédente…).

Comment former à un produit ?

Une situation classique : une entreprise lance un nouveau produit ou un nouveau service et il faut former tous ceux qui vont contribuer à sa diffusion ou en être des utilisateurs. Quelques conseils pour cette situation de formation simple et assez fréquente.

- Faire connaître les caractéristiques du produit en faisant le lien avec la raison d'être de ce produit et les résultats recherchés.
- Prévoir une présentation physique, une démonstration, une manipulation, éventuellement une simulation. Montrer le parcours du produit et les situations d'utilisation.
- Situer le produit dans son contexte ; le situer par rapport à des produits concurrents ou du même type.
- Montrer d'où vient ce produit, en quoi il est issu de recherches technologiques et d'analyses de besoins des clients.
- Proposer un aide-mémoire de ce qu'il faut retenir.
- Communiquer une documentation appropriée.
- Indiquer comment l'on peut approfondir la connaissance du produit et quelles sont les personnes ressources qui peuvent apporter de l'aide.
- Signaler tous les processus qui ont un rapport avec une bonne diffusion et une bonne utilisation du produit.
- Préparer les réponses aux objections, mais ne pas les communiquer (sauf aux vendeurs) car en parlant trop des objections possibles, on les fait naître inutilement.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- Proposer un bref questionnaire de contrôle des connaissances pour que chacun puisse vérifier qu'il a retenu les idées clés.
- Conserver du temps pour les échanges, les réactions.

FAUT-IL APPRENDRE À APPRENDRE ?

Cette question est d'actualité car il devient vital de savoir apprendre vite et mieux pour plusieurs raisons.

Les entreprises connaissent de profondes transformations ; de nombreuses personnes vont avoir un parcours professionnel fragmenté ; la révolution numérique s'accélère dans les entreprises ; la majorité des métiers qui existeront dans dix ans ne sont pas encore inventés ; il va falloir continuer d'apprendre tout au long de la vie.

La formation connaît une profonde mutation avec la nécessité de faire vivre une nouvelle culture de l'apprentissage. Il s'agit de mettre l'accent, non plus sur l'acte de former, mais sur l'acte d'apprendre. C'est un renversement de perspective car la formation on la donne, alors que l'apprentissage, on va le chercher. C'est ce que font les nouvelles générations qui savent aller trouver une information sur Internet, c'est ce que font de nombreux clients qui savent s'informer en quelques clics. Cela suppose que l'apprenant adopte un comportement actif, avec une logique d'autoformation.

Comment apprendre à apprendre ?

Il n'y a pas de recette miracle, mais il est recommandé de travailler les quatre dimensions que voici (inspirées par un document de l'université de Lille 3) :

- Se connaître en tant qu'apprenant. Quel est mon fonctionnement ? Qu'est-ce qui me motive pour apprendre ? Ai-je confiance en moi pour progresser ? Selon les travaux d'Albert Bandura, le « sentiment d'efficacité personnelle » dans l'apprentissage est une source de motivation et de persévérance ; l'impression d'y arriver entraîne un cercle vertueux d'apprentissage.
- Réfléchir à son action d'apprendre. À l'expérience, quelles sont les modalités qui me conviennent le mieux ? Ai-je une préférence pour travailler en groupe ou étudier seul ? Utiliser les technologies ou les éviter ? Prendre appui sur des formations très structurées ou utiliser les contacts informels ? Chacun a ses préférences dans la façon d'apprendre et il est utile d'en prendre conscience. Dans le chapitre 4 de ce livre nous avons men-

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

tionné les quatre styles d'apprentissages identifiés par Honey et Mumford (réactifs, réfléchis, méthodiques, pragmatiques). Il n'est pas sûr que ces catégories soient prouvées de façon très scientifique, mais elles invitent à voir que chacun apprend différemment.

- Savoir mobiliser son réseau et mobiliser des ressources. Savoir trouver de l'aide. On n'apprend pas tout seul, les interactions avec d'autres personnes sont des sources importantes d'apprentissage. Comment se faire accompagner ? Quel tuteur ? Quel expert ? Quel collègue ?
- Cultiver l'autonomie dans l'apprentissage. Je prends la décision de me former pour tel but. Je prends en charge mon apprentissage. Je sais quoi apprendre et comment m'y prendre. Je gère mon temps efficacement. Je sais évaluer mon apprentissage et ses effets. Savoir apprendre, c'est prendre la responsabilité et le contrôle de son apprentissage. Cela suppose d'être motivé pour apprendre, d'avoir les capacités personnelles pour le faire et d'être dans un environnement qui rend possible cet apprentissage.

De quelle façon se perfectionner au rôle de formateur ?

Certains formateurs croient tellement à la formation qu'ils vont jusqu'à envisager un perfectionnement pour eux-mêmes. Nous voulons indiquer ici quels sont les moyens d'un perfectionnement pédagogique et dans quelle direction il convient de porter les efforts.

Voici tout d'abord quelques moyens de perfectionnement :

- Les discussions avec les collègues peuvent être une occasion de progresser. On échange sur les démarches suivies, les réussites et les échecs. Une façon de faire peut consister à aller assister à des séances de formation animées par quelqu'un afin d'observer et de comparer les procédés mis en œuvre. La coanimation d'un stage avec une autre personne est aussi une bonne façon de se lancer sur un terrain nouveau.
- Il serait utile de pouvoir s'observer soi-même. C'est bien sûr difficile, cependant il y a la possibilité d'enregistrer au magnétophone ou au magnétoscope une séquence de formation animée par vous ; vous pourrez ainsi analyser votre style d'intervention ainsi que les réactions que vous n'aviez pas perçues sur le moment. Vous pouvez également demander à un collègue de vous observer pour qu'il vous fasse part de ses impressions ; l'observation sera plus riche si elle se fait en s'appuyant sur une grille d'observation.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- Un bon moyen, pour s'améliorer, consiste à demander du feed-back aux participants. Vous pouvez le faire de façon informelle tout au long de la formation et faire un point systématique à la fin de chaque séquence ou à la fin de chaque journée. Il faut solliciter les réactions car cette prise de parole n'est pas facile pour le participant. « La méthode que nous venons de voir vous semble-t-elle utile pour votre activité ? Est-elle applicable ?… » Le groupe doit sentir que vous êtes ouvert au feed-back pour s'exprimer librement. Il est aussi important d'être attentif aux signes non verbaux : un regard fuyant, des sourcils qui se froncent, des bras qui se croisent, une posture en retrait…, ceci peut manifester une gêne, un désintérêt, de la fatigue. Il faut donc percevoir ce qui se passe et en parler pour réguler la situation.
- Toute formation suppose une évaluation. Dans le chapitre 3 consacré à l'évaluation, nous présentons des procédés qui peuvent être employés. Les résultats de ces évaluations sont, pour le formateur, une source d'informations très riche pour améliorer sa pratique. En particulier, un échange avec les responsables hiérarchiques des participants permet d'avoir un retour d'information sur les changements qui se sont produits.
- Le formateur peut encore se perfectionner par des lectures et en suivant des stages d'entraînement ; ces stages peuvent porter soit sur des aspects généraux (la pédagogie), soit sur des points particuliers (la formulation des objectifs pédagogiques, les lois de l'apprentissage, l'animation de groupe…).
- Il est utile de pratiquer pour soi-même les nouvelles formes de formation : autoformation avec un cédérom, formation en ligne avec échanges par intranet, etc. C'est ce qui incite ensuite le formateur à choisir, à concevoir de telles modalités.
- Soulignons enfin qu'une très bonne façon d'améliorer sa performance de formateur consiste à mieux connaître et comprendre le contexte dans lequel les apprenants doivent mettre en œuvre les acquis de la formation. Une enquête et une réflexion sur les situations d'utilisation de la formation permettent au formateur de progresser en réalisme et en efficacité.

Si vous souhaitez vous perfectionner, il vous faut maintenant répondre à la question suivante : « De quoi ai-je le plus besoin ? »

La réponse spontanée à cette question consiste souvent à se sur-perfectionner ; par exemple, les gens qui utilisent beaucoup d'audiovisuels se disent qu'ils voudraient des audiovisuels encore meilleurs et passent des heures à faire des montages et à améliorer leurs visuels ; certains formateurs doués pour la

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

parole suivent des cours d'expression orale afin d'être véritablement capables de parler sans notes et d'improviser toujours plus librement. Autrement dit, il arrive que les formateurs considèrent que leur perfectionnement ne peut se faire que dans la même voie poussée à l'extrême. Ce perfectionnisme légèrement obsessionnel s'accompagne d'une rationalisation *a posteriori* : on en vient par exemple à penser : « Les discussions de groupe sont bonnes pour eux, le reste ne convient pas », alors que le véritable point de départ est : « Les discussions de groupe sont bonnes pour moi, j'y suis à l'aise. »

Cela dit, il est normal de vouloir améliorer une pratique si elle correspond à une vocation. Celui qui utilise les projections doit les utiliser au mieux, etc. Nous suggérons, à côté de ce perfectionnement par approfondissement, un perfectionnement latéral portant sur d'autres façons de faire en formation. En effet, une technique pédagogique donnée n'a pas de valeur absolue. Il y a des moments où il faut donner un cours magistral, d'autres où il faut faire de la non-directivité ; parfois encore, il convient de ne rien faire du tout, de distribuer simplement des documents et de laisser travailler les gens. L'essentiel est d'avoir plusieurs cordes à son arc et de savoir laquelle utiliser pour atteindre son but. La vérité est dans la diversité ; le bon formateur n'est pas uniquement celui qui excelle dans la maîtrise d'une pratique, mais aussi celui qui a acquis la pratique de l'analyse d'une situation et qui sait ensuite choisir les moyens et la structure les plus adaptés à cette situation.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

13

Le développement de la formation en ligne (e-formation)

Objet de ce chapitre

La formation en ligne (e-learning) ou formation par électronique se développe. Ce chapitre va vous permettre de clarifier :

- en quoi consiste la formation en ligne ;
- quelles sont les situations d'utilisation ;
- en quoi ce développement fait-il évoluer les pratiques de formation et le rôle de formateur.

De quoi s'agit-il ?

La formation en ligne correspond aux dispositifs de formation qui prennent appui sur les technologies d'Internet ou d'intranet. Plus généralement, on parle d'e-formation quand l'électronique est utilisée dans différentes modalités de formation.

Le dispositif de formation peut être *synchrone* ou *asynchrone*.

Formation synchrone : les apprenants sont connectés au même moment pour une session ; ils communiquent avec le formateur ou entre eux en temps réel et peuvent se communiquer des fichiers par courriel, partager une application, dialoguer par téléphone ou par une visioconférence.

Formation asynchrone (la plus fréquente) : les apprenants et le formateur ne se connectent pas de façon simultanée. Il y a des forums de discussion et

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

des envois de messages par courriel, mais chacun à son rythme. L'apprenant suit son propre rythme pour s'entraîner ; il prend connaissance des corrigés et des évaluations qui l'aident à situer son niveau.

Une classe virtuelle est un groupe d'apprenants qui participent au même dispositif de formation en travaillant à distance. Les personnes vont avoir des échanges entre elles et avec le formateur en travaillant sur le mode distanciel. Un dispositif peut être conçu pour combiner un fonctionnement en *distanciel* et des moments de regroupement physique en *présentiel*.

Les modules d'e-formation gagnent à être brefs, pas plus de vingt à trente minutes, sinon les participants risquent de décrocher. Il est nécessaire de disposer de supports de formation de grande qualité à la fois pour la forme et le fond. Les bénéficiaires sont vite exigeants car ils comparent ce qui est offert, non par d'autres formations, mais par la qualité des sites Internet qu'ils visitent ou par celle des jeux vidéo qu'ils utilisent ! À noter que les supports de formation doivent exploiter toute la puissance de la communication *audio* ; ils ne doivent pas se contenter de combiner des *visuels* et des *textes*.

QUELLES MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE ?

Voici une présentation de trois formules :

L'e-formation en mode distanciel pur : les participants travaillent uniquement à distance avec des modules d'e-formation. C'est un moyen efficace pour toucher rapidement beaucoup de personnes sur quelques sujets de base. Par exemple, avant les entretiens annuels, on veut que tout le monde partage une même façon de formuler les objectifs de performance que l'on discute dans ces entretiens ; un module d'e-formation sur la formulation des objectifs de performance permet de donner les mêmes bases à tout le monde. Autre exemple, une formation classique de cinq jours à la méthode Java peut être remplacée efficacement par deux jours d'apprentissage par e-formation. La limite de ce type d'approche : cela demande un effort de mise en route pour les participants, surtout s'ils n'ont pas l'habitude de la formation en ligne ; ils doivent être fortement motivés ou incités. Cette modalité est possible si les participants ont déjà une bonne maturité de la pratique de la formation en ligne.

L'e-formation en complément d'une formation en présentiel. Dans cette formule, on complète un stage existant par des modules d'e-formation qui sont étudiés avant et après le stage de formation. Avant le stage, pour une

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Exemple de dispositif combiné

Réunion de lancement		Présentation des objectifs, du dispositif, des modalités, des rôles.
E-formation Autodiagnostic		E-formation en suivant 3 modules d'e-formation à distance : tronc commun. Autodiagnostic des connaissances à l'aide d'un questionnaire en ligne.
1re journée de regroupement		Entraînement en groupe et choix d'un parcours individualisé de modules d'e-formation (à partir de l'autodiagnostic).
E-formation		E-formation en suivant 2 modules en tronc commun et 3 modules optionnels.
2e journée de regroupement		Entraînement et mise au point d'un plan d'action.
E-formation		E- formation en suivant 5 modules optionnels.
Réunion téléphonique		Réunion téléphonique par groupes de 5 participants pour faire le point sur le travail en e-formation ; animation par le formateur.
Entretien individuel		Entretien individuel (en face à face ou à distance): accompagnement pour les plans d'action individuels.
3e journée de regroupement		Approfondissement et retour d'expérience sur les plans d'actions individuels.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

mise à niveau sur les notions de bases indispensables pour suivre avec profit la suite ; après le stage, pour revoir ce qui a été travaillé en groupe, ou pour approfondir et compléter ce qui a été travaillé. Le suivi des modules d'e-formation peut être obligatoire ou optionnel. Cette formule revient à une juxtaposition d'un stage déjà conçu et de formation en ligne ; elle est moins puissante que celle qui est présentée ci-dessous.

L'e-formation combinée avec d'autres modalités de travail collectif (en anglais : *blended learning*). Les modules d'e-formation en distanciel sont intégrés aux autres modalités de présentiel. Le contenu du présentiel est modifié par cette combinaison. En effet, l'essentiel des apports fait l'objet d'un travail individuel en ligne ; les réunions de regroupement ont un contenu modifié ; elles sont consacrées à de l'entraînement, de l'échange d'expérience. Du coup, le formateur a moins un rôle d'apporteur de savoir et plus un rôle d'entraîneur et de faciliteur. Il en résulte que les séances de travail en groupe peuvent être plus courtes et plus intenses.

L'INTÉRÊT DE L'E-FORMATION COMBINÉE AVEC DU PRÉSENTIEL

Les formations qui combinent les modalités d'e-formation avec les séances de travail en groupe classiques ont des avantages certains. On peut citer en particulier :

- La formation est plus efficace car l'effort d'apprentissage est réparti sur une longue période, par exemple quatre mois au lieu de quatre jours ; c'est du goutte-à-goutte sur la durée et non une piqûre à un moment qui reste ponctuel.
- La formation est plus efficace parce que l'apprenant est dans une logique d'autoformation, donc nécessairement actif ; de plus, la forme attractive des modules d'e-formation contribue normalement à mobiliser son attention.
- La formation combinée conjugue les avantages de la dynamique de groupe et du parcours individualisé.
- La formation combinée est plus économique : le temps en présentiel est réduit car une partie du travail se fait à distance, en individuel. Donc les personnes sont mobilisées moins longtemps, tous les frais indirects liés aux rencontres (salles, déplacements, hôtellerie…) sont réduits. En fait, des dépenses de logistique non pédagogiques peuvent être converties en dépenses pédagogiques, avec plus de valeur ajoutée.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

UNE LOGIQUE D'AUTOFORMATION

L'autoformation assistée par les technologies ouvre des possibilités nouvelles, mais toute autoformation repose sur des fondements que l'on doit prendre en compte, comme Philippe Carré l'a mis en évidence[1] :

- nécessité d'un contrat pédagogique pour lequel se mobilise un apprenant ;
- contrat pédagogique pour préciser les rôles et l'accompagnement ;
- dispositions de préformation pour permettre la transition d'une formation traditionnelle centrée sur le formateur à une formation autodirigée ;
- évolution des rôles des formateurs pour devenir faciliteurs, personnes ressources ;
- alternance de travail individuel et collectif car les interactions restent nécessaires ;
- environnement ouvert pour faciliter les apprentissages ; existence d'un centre de ressources et de moyens disponibles pour favoriser l'autoformation ;
- suivi à différents niveaux : suivi individuel de l'apprenant, suivi d'un groupe en autoformation, suivi de l'organisme engagé dans un dispositif d'autoformation.

DES RÔLES QUI ÉVOLUENT

Le développement de la formation en ligne introduit des modifications importantes dans les rôles de formateurs et fait naître de nouveaux rôles.

Rôle du e-formateur

Dans les dispositifs qui combinent le présentiel et le travail à distance, le formateur en ligne est celui qui anime les conférences électroniques, il est aussi celui qui répond aux questions des apprenants sur le contenu : « Je ne comprends pas cela… », « J'ai des questions … ». Il peut cumuler ce rôle de personne ressource sur les contenus avec le rôle de formateur du groupe en présentiel.

1. Carré P., *L'autoformation dans la formation professionnelle*, La Documentation française, 1992.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Rôle du e-tuteur

L'e-tuteur encadre le groupe et joue un rôle d'organisation. Il assure une fonction de hot-line technique, répond aux questions pour se connecter, pour suivre un parcours. C'est un rôle d'assistance.

Généralement, l'e-tuteur a aussi un rôle actif de relance, d'incitation. Il s'assure par téléphone ou par courriel que le travail individuel est fait. Il donne du feed-back sur les évaluations. Au départ, il peut aider à choisir un parcours individuel à partir d'un autodiagnostic en ligne.

En fait, pour chaque dispositif, les rôles peuvent varier et doivent être précisés. Cela dépend de la façon dont le dispositif combine le présentiel et le distanciel et aussi de la façon de combiner le travail synchrone (le groupe en même temps) et le travail asynchrone.

LES CONDITIONS DE RÉUSSITE

Il est nécessaire de prendre appui sur une infrastructure informatique effectivement disponible pour tous les apprenants. Il faut voir si les apprenants vont travailler à partir de leur poste de travail habituel ou bien s'il faut prévoir des équipements dédiés. Par exemple, si un participant a son bureau dans un espace ouvert, il va déranger ses collègues en écoutant le son du module d'e-formation et devra alors impérativement utiliser des écouteurs…

La fiabilité technique doit être excellente ; les apprenants sont vite impatients s'il y a des ruptures, si les temps pour se connecter sont longs. Tous les apprenants doivent être familiarisés avec Internet et les outils bureautiques.

L'apprenant a besoin d'être guidé et relancé dans son travail, y compris dans sa planification des séances de travail. Une liaison téléphonique, un rendez-vous d'échange direct avec le tuteur sont très utiles pour cela.

Pour encourager l'apprenant dans son effort de travail à distance, il est indispensable de lui fournir un feed-back personnalisé sur ses résultats ; l'information en retour sur les progrès réalisés le stimule (de la même façon qu'un joueur de jeu vidéo est stimulé par l'information immédiate sur sa réussite).

Les parcours peuvent être individualisés et comprendre :

- des modules obligatoires ;
- des modules recommandés en fonction de résultats à un autodiagnostic ;
- des modules optionnels choisis avec les formateurs.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Signalons les qualités d'un bon module d'e-formation :

- Une séquence pédagogique est brève (par exemple vingt minutes) et elle est associée à un objectif pédagogique.
- L'objectif est annoncé ; une évaluation permet d'autoévaluer ses acquisitions.
- Le contenu est pertinent.
- Le module possède un bon niveau d'interactivité.
- Une séquence comprend une accroche pour susciter l'envie d'apprendre, des explications, une mise en pratique pour apprendre en agissant, une synthèse des points essentiels.
- Le langage est simple et direct ; l'apprenant est au centre du dispositif, il est guidé, encouragé ; les erreurs sont commentées.
- L'apprenant travaille à son rythme, l'apprentissage est adapté à son niveau, à son besoin. La progression pédagogique est bien conçue.
- La navigation est facilitée. Le produit est ergonomique, commode d'utilisation.
- La sauvegarde des données peut être assurée.

Les offres d'e-formation doivent être testées dans les conditions réelles de travail.

QUELQUES TENDANCES POUR L'E-FORMATION

Après plusieurs années de mise en œuvre, nous observons les tendances suivantes :

Modules d'e-formation proposant au choix différents cheminements pour s'adapter aux préférences d'apprentissage : parcours rapide en quinze minutes ou parcours approfondi en quarante-cinq minutes ; parcours commençant par l'acquisition des notions, puis la découverte d'exemples, ou bien parcours inverse. Ainsi, des modules diffusés par Julhiet sur les thèmes management et ressources humaines permettent ces deux approches : approche déductive, la théorie précède l'exemple ; approche inductive, l'exemple précède la théorie.

À côté des modules d'e-formation riches et interactifs, mise en œuvre du *rapid learning*. Il s'agit du développement rapide de modules e-learning très simplifiés. En fait c'est du PowerPoint amélioré par un ajout de son, de questionnaires et de consignes de travail. Le support est converti en

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

format Adobe Flash. Avantage : la mise au point est simple et rapide à partir d'un support PPT ; ce procédé est commode pour les thèmes évolutifs qui impliquent une actualisation périodique. Limites : cela ne convient que pour des objectifs assez simples, plus proches de l'information que de la véritable formation ; le niveau d'interactivité est faible.

Développement du *mobile learning* c'est-à-dire des modules d'e-formation dont le format est adapté pour être transféré sur des supports mobiles comme les téléphones intelligents, les tablettes. Le téléchargement d'un contenu audio ou vidéo permet d'utiliser les supports mobiles pour la formation. La création de modules au format mobile se développe avec l'essor des tablettes et le recul relatif des ventes d'ordinateurs portables.

Pour des formations au comportement, apparition de modules d'e-formation conçus dans un style proche des séries TV. Une succession d'épisodes diffusés périodiquement, des modules courts, très attractifs, avec des personnages qui vivent des situations réalistes. L'apprenant peut se projeter dans ces personnages et vit une expérience stimulante.

Montée en puissance de la vidéo comme outil pertinent pour l'apprentissage des gestes ou des procédures. Production de nombreuses vidéos très brèves, de trois à cinq minutes, qui présentent de façon vivante, soit l'intérêt d'un sujet, soit un mini-apport sur une notion précise, soit une situation en entreprise dont le présentateur tire un ou deux enseignements.

Création de jeux sérieux *(serious games)*. Ce sont des logiciels dont le but est la sensibilisation ou l'acquisition d'un savoir-faire tout en utilisant la logique et les codes du jeu vidéo. Comme dans un jeu, le participant explore, il est confronté à des situations, il fait des choix, il en voit les conséquences, il marque des points… L'intention est de rendre l'apprentissage attractif et captivant.

Développement de démarches multimodales avec combinaison de modules e-learning, de classes virtuelles animées par des experts, de lecture de livres numériques par accès à une bibliothèque sur un portail Internet, de rencontres en face à face. Les rendez-vous et les réunions à distance permettent de soutenir la motivation, de rythmer le travail individuel, de susciter des échanges. Le chapitre suivant « Apprendre à l'ère du numérique » développe ces approches qui permettent une augmentation du travail individuel à distance et une multiplication des interactions.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

En bref

- La formation en ligne peut être organisée de façon synchrone (connexion simultanée des apprenants) ou asynchrone.
- Il est souvent bénéfique de combiner les modalités de travail en distanciel et le travail en présentiel avec réunion d'un groupe, à condition d'avoir une conception intégrée et non une juxtaposition de modalités différentes.
- Le fondement de la formation en ligne est une logique d'autoformation avec des apprenants qui se responsabilisent pour leur parcours de formation.
- La formation en ligne implique de nouveaux rôles, en particulier l'e-formateur, l'e-tuteur. Cette nouvelle approche de la formation représente un changement culturel significatif.

Bibliographie d'appoint

Benraouane S. A., *Guide pratique du e-learning*, Dunod, 2011.

Delaby A., *Créer un cours en ligne*, Eyrolles, 2008.

Prat M., *Réussir votre projet de digital learning : Formation 2.0 : les nouvelles modalités d'apprentissage*, 3e édition, Éditions ENI, 2015.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Copyright © 2016 Eyrolles.

14

Apprendre à l'ère du numérique

QU'EST-CE QUE LE NUMÉRIQUE ?

La révolution numérique vient modifier nos façons de vivre. Elle va bien sûr avoir un effet sur la façon d'apprendre. Mais tout d'abord qu'est-ce que le numérique ? Cette expression assez floue supplante peu à peu l'expression NTIC ou TIC pour nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Le domaine du numérique désigne d'abord des techniques ; en informatique, des données numériques sont représentées par des chiffres, par opposition à une représentation analogique d'un phénomène. Dans le même ordre d'idée, la télévision numérique remplace la télévision hertzienne, la photographie numérique a remplacé la photographie argentique, apparition du livre numérique que l'on peut lire sur une liseuse, etc.

Au-delà des techniques, le numérique en vient à désigner des usages : utilisation de différents outils – téléphone intelligent, tablette, mise en ligne sur Internet, avec Google, YouTube, Facebook, Twitter… Grâce au formidable développement d'Internet, je peux me connecter à toutes sortes d'interlocuteurs, je peux avoir une communication immédiate, je peux le faire de n'importe où, j'ai accès à un volume d'information quasi illimité.

Par les nouveaux usages qui s'instaurent, on considère que l'évolution des techniques numériques représente une transformation comparable à l'invention de l'écrit. Le monde numérique change nos manières de communiquer, de se distraire, d'acheter, de s'informer, donc aussi notre façon d'apprendre.

Une distinction commode concernant l'utilisation d'Internet : l'Internet à usage pratique et l'Internet à usage social. À usage pratique : je me documente,

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

je me renseigne, je réserve un billet, j'achète sur Internet. À usage social : je suis en interaction avec d'autres personnes, j'interviens sur un blog, je partage, je commente, je pose des questions et on me répond, je coproduis un document …

QU'EST-CE QUI CHANGE ?

Une nouvelle façon de lire, de se documenter

Que se passe-t-il quand on passe du papier à l'immatériel ? Avec Internet, je me trouve en présence d'un outil qui a plus de mémoire que moi ; de plus avec les moteurs de recherche, il sait bien mieux chercher que moi. Internet permet de disposer de fonds de connaissance très riches.

Nous vivons une montée en puissance de la culture de l'écran. Ce qui signifie que l'on va prendre connaissance, non seulement de textes mais plus largement de contenus, qui peuvent comporter des textes, du son, des vidéos, des séquences interactives. Nous avons accès facilement à de multiples contenus. On constate une progression exponentielle des consultations de vidéos sur YouTube.

Grâce aux liens hypertextes, la lecture se pratique avec de nombreuses bifurcations, elle glisse d'un contenu à l'autre. C'est la fin de la lecture linéaire, la lecture devient fragmentaire, vagabonde. Avec une crainte : crainte que rien ne s'imprime en nous. S'il y a moins de continuité, l'attention devient fluctuante. On passe d'un texte à l'autre, puis on va voir si de nouveaux courriels sont arrivés, avant d'être attirés par un nouveau site.

Ce qui pose la question suivante : la lecture sur écran peut-elle être profonde et à quelles conditions ?

Une nouvelle façon de communiquer

L'Internet social favorise le développement d'une culture de partage. Pour cela nous disposons de nombreux outils de publication facile : Facebook, le blog qui permet d'échanger sur un thème, le wiki qui permet de produire ensemble un savoir. Ceci dit, Internet ne remplace pas une rencontre humaine avec un véritable contact, un ressenti. Tout n'est pas numérisable !

Internet abolit les contraintes d'espace et de temps. La mise en relation devient plus simple, on peut questionner ceux qui savent. Mais on passe de la discussion en face à face à la connexion à distance, parfois asynchrone.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Par certains côtés, les échanges deviennent plus frustes. Donc, paradoxalement, nous sommes en présence de techniques qui à la fois rapprochent et éloignent.

Une occasion de dispersion

Notre capacité de concentration peut devenir fragile avec les outils numériques. Les pensées parasites sont une invitation à aller se promener sur Internet. Certains parlent d'une « arme de distraction massive » car la tentation est grande de zapper.

Et cela devient une habitude de faire plusieurs choses en même temps : on regarde l'écran de son téléphone pendant un entretien ou une réunion. De plus, les écrans nous soumettent à des sollicitations multiples qui nous poussent à zapper. Les idées parasites nous font surfer sur Internet ; les demandes nous tombent dessus par micromessages (SMS), par courriel, par Skype. Les multiples émetteurs peuvent provoquer de multiples perturbations. Le promeneur dans le numérique risque de perdre son objectif et d'avoir une pensée éparpillée.

On voit par là un nouveau besoin du cerveau hyperconnecté : apprendre à focaliser son attention et à avoir l'œil critique. Nous pouvons sauvegarder nos capacités de concentration en pratiquant régulièrement le silence numérique, en protégeant des périodes de calme sans connexion, en regroupant les périodes d'échanges. De plus, il est prouvé que nous pouvons cultiver nos capacités de concentration par la pratique de la méditation.

QUELLES CONSÉQUENCES POUR L'APPRENTISSAGE ?

De nouvelles façons d'apprendre

Le numérique permet un accès rapide et illimité à la connaissance d'autrui pour qui sait chercher, pour qui sait naviguer et trouver les bonnes informations. En quelques clics, un étudiant faisant une recherche sur un sujet précis va pouvoir consulter rapidement des textes provenant de plusieurs sources ; il va rassembler très rapidement des informations qui, autrefois, lui auraient demandé de courir d'une bibliothèque à l'autre en plusieurs semaines.

La lecture en numérique avec les liens hypertextes peut être très riche pour l'initié alors qu'elle sera risquée pour le débutant. En quelque sorte, le riche

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

s'enrichit et le pauvre peut s'appauvrir. Gain de temps évident pour certains, mais pour d'autres, le temps passé à se promener sur Internet est autant de temps de perdu pour une lecture approfondie.

C'est dire que l'important n'est pas de savoir, c'est de savoir accéder à la bonne information, savoir où la trouver et apprécier sa pertinence.

Une mémoire externalisée

L'apprenant va avoir tendance à considérer que le savoir est à portée de clic. Inutile d'apprendre car j'accède à cette connaissance en quelques clics. On peut considérer qu'une partie du cerveau est externalisée. Ce n'est pas grave en soi car nos écrits sur papier sont déjà des sortes de mémoire externalisée. Mais ce phénomène de mémoire externalisée s'accentue avec les deux points sensibles qui suivent. En premier lieu, avec Internet nous allons connaître plus de choses mais probablement de façon moins approfondie. En second lieu, les connaissances nouvelles se greffent sur les connaissances de base que nous possédons sur un sujet ; et si nous ne possédons pas de bonnes bases la greffe de nouvelles connaissances risque de mal prendre.

À noter également que la navigation sur écran perturbe une certaine forme de mémoire, la mémoire visuelle qui nous aide à retrouver où se trouve rangé tel livre, tel document. Il faut donc remplacer cette mémoire visuelle des sources par un classement logique bien ordonné permettant de retrouver les supports qui nous intéressent.

Les apprentissages non intentionnels

En papillonnant sur Internet, de fil en aiguille, on va découvrir et apprendre ce que l'on ne cherchait pas et qui est très intéressant. C'est le principe de la sérendipité : découvrir par hasard quelque chose qu'on ne cherchait pas – illustré par la formule « chercher une aiguille dans une botte de foin et y trouver la fille du fermier ». Ces apprentissages non intentionnels constituent une bonne source de créativité.

D'ailleurs, l'errance sur la Toile peut me faire découvrir fortuitement quelque chose de peu utile pour moi mais qui intéressera un collègue ; dans ce cas, lui transmettre l'information revient à amorcer une dynamique d'apprentissage, collective et informelle.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Les interactions, sources d'apprentissage

Des personnes développent dans leur vie personnelle des usages collaboratifs avec les réseaux sociaux ; elles peuvent en faire autant pour des situations d'apprentissage. Participer à un réseau est l'occasion d'interagir et d'apprendre avec d'autres. Certains réseaux sont des communautés de pratique qui regroupent des pairs ; d'autres réseaux sont des réseaux d'experts.

Le blog d'un apprenant peut lui servir à communiquer avec le formateur ou avec des collègues : poser des questions, indiquer quel est l'avancement de son travail, proposer un retour d'expérience, partager les résultats d'une recherche. L'apprenant peut aussi s'abonner à un blog d'expert, il peut souscrire à des flux de connaissances (flux RSS).

Un espace de travail collaboratif donne à un groupe la possibilité de rassembler des contenus en rapport avec un thème d'apprentissage. Plus précisément, le wiki est un outil collaboratif particulier pour la gestion des connaissances. Participer à un wiki, c'est construire des textes avec d'autres en étant tour à tour consommateur et producteur de connaissances.

La nouvelle culture du partage se manifeste de plusieurs façons. Chacun peut facilement être émetteur de contenus (textes, sons, vidéos, photos) ou faire suivre des contenus qu'il trouve intéressant à ceux que cela peut concerner. Chacun peut aussi questionner les membres du réseau : « Je recherche… », « Quelqu'un a-t-il déjà eu l'occasion de… », « Avez-vous un avis sur… ».

Renforcement de la logique d'autoformation

En définitive, les nouveaux usages permis par les techniques numériques peuvent contribuer à une logique d'autoformation. Autoformation dans laquelle l'apprenant se donne des objectifs, adopte un rythme qui lui convient, pratique l'autoévaluation. On se trouve dans une situation de formation dans laquelle l'apprenant prend des initiatives et se trouve au centre du dispositif ; on s'éloigne du modèle dans lequel le formateur est en position centrale avec un enseignement qu'il transmet.

QUELLE MUTATION POUR LA FORMATION ?

La communauté d'apprentissage

Certains dispositifs de formation utilisent déjà de façon très active les interactions au sein d'une communauté d'apprentissage. Soit un dispositif de

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

formation en ligne qui propose à distance des vidéos, des textes, des modules de e-learning ; s'ajoute à cela une dynamique de communication avec des forums de discussions, des blogs, des échanges directs à distance par vidéo entre participants et avec les formateurs, des apports faits à la demande des apprenants. Le phénomène de réseau social enrichit notablement l'apprentissage individuel. La communauté peut d'ailleurs être cocréatrice de contenus.

Ceci ne fonctionne qu'à certaines conditions :

1. Le processus doit être animé, les organisateurs doivent entretenir le mouvement en mettant périodiquement en ligne de nouveaux contenus, en suscitant l'intérêt.
2. Les personnes doivent être passionnées pour participer activement : elles ont un but commun ou bien elles sont confrontées à une situation de changement identique.
3. La communauté doit être assez nombreuse, avec 20 % des personnes participant rapidement aux échanges. Il est plus facile de faire vivre un réseau à partir d'un groupe de personnes qui ont eu l'occasion de se rencontrer, qui se connaissent déjà.

La conférence virtuelle

La réunion de plusieurs personnes de façon virtuelle, à l'aide des outils numériques est une modalité qui peut souvent remplacer la réunion physique des personnes. Vidéos et partage de textes permettent de multiplier les interactions. C'est une économie notable lorsqu'un grand nombre de personnes sont concernées et éloignées les unes des autres. La conférence virtuelle peut être combinée avec d'autres rencontres en face à face. Bien sûr, l'intimité du face à face est idéale pour les échanges entre personnes, mais les rencontres virtuelles permettent d'associer de nombreuses personnes pour lesquelles les rencontres en face à face sont peu accessibles.

La classe virtuelle permet de recréer les conditions de la formation en salle ; elle met à disposition ses techniques d'animation propres : sondages, main levée, partage d'écran, possibilité de se voir, échanges sous forme de *chat* …

Les formations en ligne, à grande échelle : la révolution des MOOC

À partir de 2008, deux universitaires canadiens, George Siemens et Stephen Downes ont mis en lignes des cours gratuits à grande échelle, les *Massive*

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Open Online Courses ou MOOC ; une première expérience offrant des accès à des formations en mobilisant des moyens tels que les blogs, les courriels, les wikis et une plate-forme de cours à distance. Dans le monde entier, des milliers de personnes ont participé activement à l'expérience.

Les réalisations de Daphné Koller illustrent également les profondes transformations que connaît la formation. Daphné Koller, de l'université de Stanford, est cofondatrice de Coursera, une plate-forme de formation en ligne qui touche plusieurs centaines de milliers de personnes dans le monde entier. Plus de 100 cours sont délivrés dans des matières variées, de la robotique à la poésie.

Chaque cours est constitué de courtes vidéos (dix à quinze minutes) où un enseignant explique une séquence de son cours. Une vidéo est interrompue par différentes questions posées à l'apprenant qui est amené à répondre, à reformuler, à interagir avec le contenu. Ces questions sont suivies d'explications. Par des questions à choix multiple l'apprenant peut situer sa progression et son niveau.

Le travail individuel se combine avec des échanges en groupe ; soit des réunions à distance de personnes concernées par un même apprentissage, soit également des réunions physiques sur une base géographique pour un même cours. Une communauté d'apprentissage est donc un lieu où l'on va poser des questions et où des pairs apportent des réponses, sous la supervision d'un formateur qui régule le forum d'entraide.

On sait que tout apprentissage nécessite un processus de feed-back et d'évaluation du niveau atteint. Pour certaines matières qui nécessitent une pensée critique (comme la sociologie), cette information en retour doit se faire de façon qualitative et nuancée, ce que ne permettent pas les questionnaires d'évaluation de type : vrai/faux, oui/non. Vu le nombre d'apprenants impliqués, le système mis au point par Daphné Koller ne pouvait pas mettre en face de chaque apprenant un formateur pour lui faire un retour individualisé. Les organisateurs ont donc mis au point un système d'évaluation à distance, par des pairs, des travaux réalisés par les apprenants. À l'expérience, il apparaît une forte corrélation entre les évaluations faites par des pairs et des évaluations par un formateur. De la même façon, les modalités d'autoévaluation donnent des résultats proches, et même plus sévères, que les évaluations faites par les formateurs.

Comme l'université de Stanford, les universités de Princeton, du Michigan, de Duke se sont lancées dans la diffusion massive de cours en ligne gratuits *(Massive Open Online Courses)*. Même chose pour Harvard et le MIT.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

D'autres expérimentations se développent à partir d'universités et d'écoles en Europe. Grâce à la révolution des MOOC, il devient possible de suivre toutes sortes de formations à distance, gratuitement. C'est une mutation des systèmes de formation qui s'annonce.

Un renversement de perspective : la pédagogie inversée

La nouvelle conception de la formation conduit à repenser les temps de formation. Dans un enseignement traditionnel, la séance collective est le temps où l'on délivre le cours qui est parfois reçu de façon plus ou moins passive par les apprenants qui sont d'ailleurs de niveau hétérogène ; le travail personnel est l'occasion de faire des recherches, des travaux d'application individuels. Avec la nouvelle approche, les acquisitions se font individuellement, de façon préalable, par la formation en ligne. Les évaluations à distance permettent de se situer afin de constituer des groupes de niveau pour les séances collectives. Dès lors, les séances collectives deviennent un temps très actif et sont consacrées à des interactions pour permettre des réponses aux questions et un approfondissement.

C'est ce que l'on appelle aux États-Unis *The Flipped Classroom Model*, le modèle inversé : ce que l'étudiant avait l'habitude d'apprendre en séance collective, il l'apprend individuellement à distance chez lui ; au contraire, les travaux d'application qui étaient faits chez soi sont réalisés collectivement avec de nombreuses interactions.

Pour plus de précisions sur l'approche présentée ci-dessus, voir sur Internet le sujet « The Flipped Classroom » ainsi que la vidéo « Daphné Koller : Ce que nous apprenons de l'éducation en ligne – TED ». Il s'agit là d'un exemple car il existe des centaines de sites qui proposent des cours en ligne à un grand nombre de personnes.

Pilotage des dispositifs de formation

Avec la dimension multimodale, le pilotage des dispositifs de formation doit être renforcé. Il faut pouvoir mobiliser et articuler les différentes ressources. Le pilote de la formation doit pouvoir utiliser des outils de suivi qui lui permettent de voir quelles sont les ressources utilisées par les apprenants, quels sont les résultats des évaluations, comment faire évoluer le dispositif. C'est une gestion de projet qui est instrumentée.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

QUEL RÔLE POUR LE FORMATEUR ?

À l'heure actuelle, certains systèmes de formation commencent à basculer dans le numérique, à l'image des formations décrites ci-dessus.

Prendre en compte les évolutions

Le formateur va être amené à prendre en compte ces évolutions de plusieurs façons.

- Il est invité à **revoir la conception de ses formations** pour articuler l'apprentissage et les nouveaux usages d'Internet. En particulier faire en sorte que des acquisitions se fassent par un travail à distance, préalablement aux rencontres.
- Il peut **devenir l'animateur d'une communauté d'apprentissage** à distance, en stimulant les échanges dans le cadre d'un réseau.
- Il va **modifier son comportement vis-à-vis des apprenants.** Il n'est plus essentiellement un détenteur de savoir, mais plutôt un médiateur. Il met en relation, il oriente sur les bonnes sources, il accompagne.

Le participant lui aussi modifie son comportement ; le savoir est accessible directement pour qui sait le trouver. Lors d'une séance d'initiation ou de formation, certains participants auront été préalablement se documenter sur le sujet traité grâce à Internet. Le formateur doit en tenir compte.

Le participant peut devenir prescripteur et faire suivre un contenu qu'il apprécie avec ses commentaires. On peut en venir à une diffusion d'informations que l'on retransmet à d'autres, à la façon d'un virus.

Le participant qui baigne dans l'instantanéité des échanges va avoir besoin d'apprendre à chercher, à vérifier, à stabiliser son attention, à avoir une lecture active. Le formateur peut l'aider dans cet effort de concentration. De même, le formateur a un rôle pour encourager l'écriture ; le temps lent de l'écriture solitaire n'est pas dépassé ; elle reste le moyen de développer une réflexion personnelle. Autrement dit, le formateur peut utilement jouer un rôle de thermostat avec les apprenants : s'il a affaire à des illettrés du numérique, il les incite à s'y mettre ; s'il constate au contraire des comportements compulsifs de tweet et de retweet, alors il les invite à la lenteur de la lecture et de l'écriture.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Conjuguer l'apprentissage et les nouveaux usages d'Internet

Il devient courant de combiner une formation en salle avec des procédés d'apprentissage liés au numérique. Nous proposons de distinguer plusieurs niveaux de maturité dans l'usage du numérique. Soit on pratique un simple enrichissement des méthodes habituelles, soit on organise une nouvelle conception du déroulement de la formation.

Niveau de maturité	Utilisation du numérique	Effets sur le dispositif de formation
Niveau 0 **Traditionnel**	Aucune utilisation, formation en groupe traditionnelle, face à face.	
Niveau 1 **Début de formule mixte**	Quelques travaux préalables sont proposés : lecture en ligne, modules de formation en ligne, questionnaires d'autoévaluation.	Faible impact sur la formation ; le groupe reste hétérogène ; quelques gains de temps en animation, plus de temps consacrés aux échanges en groupe.
Niveau 2 **Formule mixte** *(blended)*	Tavaux préalables importants et impératifs, questionnaires d'évaluation. Prolongement de la formation présentielle par des échanges à distance, par un travail d'approfondissement.	Mise à niveau préalable, travail individuel préalable ; le déroulement de la formation est revu pour tenir compte de ces travaux individuels ; gain de temps pour la formation en présentiel.
Niveau 3 **La pédagogie inversée** *(flipped model)*	Travaux préalables importants : lectures, exercices, modules en ligne. Collaboration entre pairs pour production commune, pour évaluation mutuelle. Nombreux échanges au sein d'une communauté d'apprentissage, rencontres virtuelles.	Forte réduction du temps de présentiel ; le temps en groupe est essentiellement consacré aux échanges, aux réponses aux questions ; les acquisitions sont faites préalablement à distance (pédagogie inversée). Constitution de groupes de niveaux homogènes. Dynamique collective à distance.

En bref

- Les nouveaux usages du numérique bouleversent les modes de pensée, la façon de communiquer et d'apprendre.
- Les réseaux sociaux permettent de multiplier les échanges et d'apprendre ensemble, même à distance ; ce qui aide à dépasser la solitude de l'apprenant face à son module d'e-learning.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- Un dispositif de formation plongé dans le numérique va faire émerger une pédagogie inversée :
  - un grand nombre d'acquisitions sont faites à distance, chez soi, avant les rencontres en face à face ;
  - les rencontres en face à face sont consacrées aux échanges, à un approfondissement qui peut être individualisé.
- Le formateur voit donc son rôle s'infléchir et s'enrichir :
  - revisiter les actions de formation pour faire vivre le modèle de la pédagogie inversée ;
  - être un pourvoyeur de ressources pour les apprenants et les accompagner ;
  - devenir l'animateur d'une communauté d'apprentissage à distance.
- L'apparition des formations en ligne gratuite à grande échelle *(Massive Open Online Courses)* représente une mutation des dispositifs de formation qui aura une grande influence à l'avenir.

Votre propre mise en application

Vous venez de lire un chapitre qui souligne l'importance de mettre rapidement en application dans la vraie vie les acquis de la formation. Vous avez bien sûr un très grand souci de cohérence et d'exemplarité, nous le savons ! Le fil conducteur qui suit va donc vous être très utile.

Préparation

- Considérez une action de formation que vous réalisez actuellement ou bien que vous préparez. Considérez plus particulièrement les éléments suivants : les objectifs ; les modalités d'évaluation ; les méthodes et techniques utilisées ; votre comportement d'animateur.
- Identifiez deux ou trois aspects que vous souhaitez améliorer, ou qui vous posent problème.
- Repérez de façon précise les pratiques que vous voulez transformer, le savoir-faire à mettre en œuvre. Ce que vous allez faire. Précisez les circonstances : où, quand, avec qui ?
- À quoi allez-vous voir que vous avez progressé ?

Évaluation après mise en œuvre

- Avez-vous pu mettre en œuvre ce qui était prévu ? Quels sont les résultats obtenus ? Quels sont les effets sur les personnes ?
- Qu'avez-vous appris à cette occasion ? Avez-vous eu des surprises ?
- Comment poursuivre et continuer de progresser ?

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Bibliographie d'appoint

Carr N., *Internet rend-il bête ?*, Robert Laffont, 2011.

Cobb J.T., *Leading the Learning Revolution*, AMA (American Management Association), 2013.

Daïd G., Nguyên P., *Guide pratique des MOOC*, Eyrolles, 2014.

Michel S., *Petite Poucette*, Éditions le Pommier, 2012.

Pfeiffer L., *MOOC, COOC, la formation professionnelle à l'ère du digital*, Dunod, 2015.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

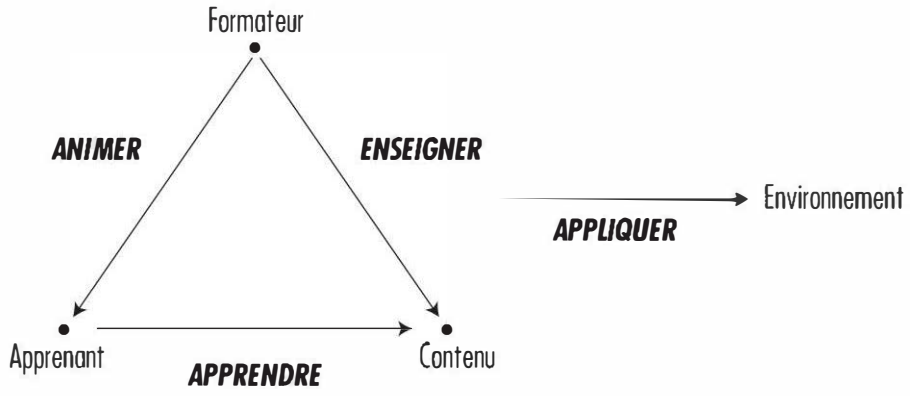
15

Après la formation, la mise en application

OBJET DU CHAPITRE

L'apprentissage n'est pas un but en soi, on se forme pour agir dans certaines situations. Un défi majeur de la formation est de réussir le transfert des comportements acquis dans le laboratoire de la formation au terrain de la vie quotidienne.

Le schéma de la situation pédagogique, présenté page 63 comprend les processus « animer », « enseigner », « apprendre ». Il doit être complété par une autre opération : appliquer dans la pratique ce qui a été appris.



L'objet de ce chapitre est de vous aider à repérer les conditions qui facilitent la mise en œuvre des nouvelles compétences afin que le transfert soit effectif. Nous proposons également quelques réflexions sur l'articulation entre formation et changement dans l'entreprise.

Un livre de J.D. Kirkpatrick (*Training on Trial,* voir la bibliographie) mentionne plusieurs études récentes conduites aux États-Unis. Ces études

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

mettent en évidence que la cause la plus fréquente d'échec de la formation est la faiblesse de la phase de mise en application.

- Selon une étude de l'université de Phoenix, l'efficacité de la formation dépend pour 50 % du suivi de la formation ; elle dépend de 26 % du travail préalable à la formation et de 24 % de l'événement de formation lui-même. Or 85 % des sommes investies en formation portaient sur l'événement de formation lui-même. Seulement 5 % de l'investissement concernait le suivi de la formation et 10 % le travail préalable à la formation. Donc l'investissement porte très peu sur le facteur majeur.
- Une étude de l'organisme ASTD identifie les causes d'échec des formations. Les sources d'échec viendraient de ce qui se passe avant la formation pour 20 % des cas, et du déroulement de la formation pour 10 % des cas. Mais 70 % des causes d'échec viendraient du contexte de mise en pratique après la formation. Plus précisément, pour les deux raisons suivantes : les participants n'ont pas l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris ; les participant ne sont pas accompagnés pour la phase de mise en application.
- Rob Brinkerhoff mentionne une autre étude concernant des collaborateurs ayant participé à une formation depuis peu : 15 % d'entre eux indiquent qu'ils n'ont pas expérimenté les nouveaux savoir-faire, 70 % indiquent qu'ils ont essayé sans succès, enfin 15 % d'entre eux ont appliqué avec succès ce qu'ils avaient appris.

Donc l'acte de formation ne suffit pas en soi. Voici les règles d'or à respecter pour obtenir le maximum d'effet d'une formation et consolider les nouveaux comportements.

CONDITIONS POUR RÉUSSIR LA MISE EN APPLICATION DE LA FORMATION

Condition préalable n° 1 : avoir défini de façon précise les comportements attendus en situation de travail

Au départ il faut que l'objectif de la formation soit exprimé en termes de résultats à atteindre de façon assez explicite, en évitant les formulations trop globales. Il s'agit ensuite de se focaliser sur les comportements clés qui permettent d'atteindre ce but de la formation. On veut pouvoir les observer dans le cadre du travail. Cette définition des comportements clés doit être

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

connue et partagée par les formateurs, les apprenants et les managers des apprenants.

Ces comportements clés doivent rester en nombres limités et contribuer effectivement à un résultat important recherché. Par exemple pour un résultat tel que « Réduire les accidents par une meilleure prévention », il faut avoir identifié les comportements clés qui correspondent à un contexte spécifique ; par exemple : « Sensibiliser à la prévention tout nouvel embauché dès son arrivée », « Faire porter les protections individuelles », « Signaler systématiquement le presque accident pour l'analyser ».

Condition n° 2 : impliquer le management et prévoir des mesures incitatives

Ce qui est très incitatif, c'est d'impliquer le management dans l'accompagnement du dispositif de formation. Cette implication peut se manifester de plusieurs façons :

- Pour un dispositif important, un comité d'orientation comprend des managers de différents niveaux et valide l'analyse des besoins de formation, la démarche mise au point ainsi que les modalités d'évaluation.
- Certains managers sont présents pour introduire la formation, pour venir à la conclusion, pour répondre aux questions. Éventuellement, certains participent à l'animation de séquences de formation.
- Les managers s'attachent à mettre en œuvre eux-mêmes les savoir-faire diffusés par la formation.
- Les managers directs des participants évaluent la mise en application des acquis de la formation.
- La mise en application de la formation est prise en compte comme un objectif examiné lors de l'entretien annuel du participant.
- Le manager lui-même est apprécié pour son rôle de développeur des membres de son équipe.

Selon le contexte, on peut mettre en place des incitations assez différentes. À titre d'exemple en voici quelques-unes : la mise en place d'un équipement approprié pour faire le travail correctement ; la communication sur les procédures de travail ; l'observation des comportements au travail ; des contrôles de conformité ; l'analyse périodique des résultats ; la planification de séances de feed-back ; les récompenses pour les premiers résultats…

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Condition n° 3 : annoncer dès le début de la formation l'importance et l'organisation de cette phase de mise en pratique

Pour que le contrat soit clair, l'annonce de la formation doit préciser aux participants les objectifs, le déroulement de la session, mais aussi le travail qui sera demandé avant la formation, et celui qui suivra. Ce travail post-session prend souvent la forme d'un plan d'action individuel à mettre en œuvre.

À noter que la formation doit avoir lieu juste au bon moment. Si elle est organisée dans l'urgence, l'apprentissage risque d'être perturbé, mais si elle est planifiée trop tôt, sans occasion de mise en pratique, les acquisitions vont vite s'évaporer.

Condition n° 4 : relier la mise en application à un enjeu significatif

Après la formation, le participant est invité à mettre en application ce qu'il a acquis. Mais il ne s'agit pas d'une sorte de travaux pratiques pour se faire la main ; il faut que le résultat de ces efforts ait un intérêt réel pour la personne. Elle va pouvoir répondre à des attentes, réussir ce qu'elle ne parvenait pas à faire, ou elle va pouvoir le faire plus facilement.

La mise en pratique doit donc correspondre à un enjeu d'importance pour l'apprenant lui-même et aussi pour son manager. Par exemple, pour une formation à la méthode de résolution de problème, le thème de mise en pratique va être un sujet réel et utile, dans une logique de formation-action, afin de mobiliser les énergies sur un sujet qui le mérite.

Ce principe de l'enjeu a une influence sur le contenu de la formation. La formation doit être adaptée au contexte de travail des participants ; ceux-ci sont invités à faire part de leurs objectifs d'apprentissage personnels ; les participants sont amenés à réfléchir à leur propre cas ; des exercices d'entraînement sont proches des situations de travail.

Condition n° 5 : prévoir des aides pour les participants

Ces aides peuvent prendre différentes formes : un aide-mémoire à garder à portée de la main ; des listes de vérifications à cocher ; un mode d'emploi ; un guide disponible en ligne ; des messages de rappel envoyés aux

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

participants ; un recueil de questions-réponses pour faire face aux situations peu fréquentes, les coordonnées de personnes ressources qui peuvent aider, des indicateurs de résultats qui montrent que l'on est sur la bonne voie.

L'aide la plus utile est un plan d'action qui est formalisé au cours de la formation et qui va servir de référence pour cette mise en œuvre. Ce plan d'action est renseigné soit après chaque séquence de formation, soit à l'issue de la formation. Nous présentons ci-dessous la structure d'un tel plan.

Plan d'action individuel

Comportements clés à mettre en œuvre	Occasions d'application : où, quand, avec qui?	Application effective : dates, interlocuteurs, vérification	Observations : difficultés, résultat, effet produit
Sensibiliser le nouvel embauché à la prévention	À son arrivée, en début de semaine, par le manager direct		
Faire porter les protections individuelles	Opérateurs sur machine dès la prise de poste. Contrôle par N + 1		
Obtenir le signalement des presque accidents	Tous, aux réunions sécurité périodiques avec l'ingénieur sécurité		

Voici quatre recommandations pour qu'un tel plan d'action donne toute sa puissance :

- consacrer du temps pendant la formation pour une préparation individuelle du plan d'action ;
- consolider les plans d'action par un temps de conseil mutuel entre participants ;
- prévoir une validation du plan d'action par le manager direct du participant ;
- prévoir après quelques mois une présentation mutuelle des actions réalisées.

Condition n° 6 : prévoir un rôle d'accompagnement pour superviser la mise en pratique

Selon la situation, différentes personnes peuvent jouer ce rôle d'accompagnement : le manager direct du participant, un spécialiste du métier, un

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

tuteur, un formateur, un facilitateur de la fonction ressources humaines, un coach…

Le manager du participant a un rôle essentiel ; s'il ne réalise pas lui-même cet accompagnement, il doit être impliqué dans sa mise au point et son suivi. Il convient en particulier de préciser qui fait quoi, avec quelle fréquence.

Quand c'est possible, il est assez efficace de proposer un accompagnement mutuel en mettant les participants en réseau, en favorisant les échanges sur leur pratique après la formation. Cette forme d'entraide est mise en œuvre au cours de rencontres ou par des échanges à distance, mais il faut l'avoir planifiée pour qu'elle se réalise. Faire vivre l'entraide entre participants pendant la formation va faciliter l'entraide dans le prolongement de la formation.

Condition n° 7 : préparer les accompagnants

Un minimum de sensibilisation est nécessaire pour que l'accompagnant joue son rôle. Ce rôle peut se définir ainsi :

- revoir avec le participant les objectifs poursuivis pour s'assurer que les attendus sont clairs ;
- s'assurer que les occasions d'application existent, éventuellement aider à les planifier ;
- identifier les obstacles à la mise en application et contribuer à lever ces obstacles ;
- prévoir des rendez-vous avec l'apprenant pour faire le point sur ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait ;
- observer la façon d'agir et donner son feed-back sur ce qu'il a observé ;
- apporter des encouragements, du soutien, éventuellement des conseils ;
- participer à l'évaluation de la mise en pratique et des résultats obtenus ;
- repérer les besoins de formation complémentaire.

Le plus sûr est d'impliquer la personne qui a ce rôle d'accompagnant dès le lancement de la formation. Lui remettre un guide de l'accompagnant aide à structurer les actions à mener.

Condition n° 8 : organiser la phase d'application dans le temps

Dès le départ, il convient d'avoir précisé les échéances pour lesquelles un niveau de résultat opérationnel doit être atteint.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

L'apprenant doit avoir le temps, les moyens et la responsabilité d'appliquer ce qu'il a appris. C'est essentiel.

Il est souvent commode de remettre aux participants, dès le lancement de la formation, un carnet de route qui sert de fil conducteur tout au long de cette formation. Le participant retrouve dans ce document les différentes phases, les objectifs de chaque séquence, les adresses et téléphones des autres participants. L'apprenant peut noter dans ce carnet de route les idées clés qu'il retient, les applications qu'il compte faire.

C'est dans ce carnet de route que vont être planifiées les actions à réaliser après la formation. On note également les dates des rendez-vous entre le participant et son accompagnant ; pour être sûr que ces rencontres soient planifiées, le mieux est de faire venir les accompagnants en fin de formation pour fixer les dates des rencontres.

Condition n° 9 : mettre en œuvre les outils d'évaluation correspondant à cette phase de mise en pratique

Dans le chapitre 3 nous avons mentionné les différents niveaux d'évaluation. Niveau 1 : les réactions des personnes ; niveau 2 : les acquisitions ; niveau 3 : l'utilisation effective de ce qui a été appris ; niveau 4 : les résultats obtenus par cette utilisation des acquis ; niveau 5 : les effets indirects.

Il s'agit donc d'évaluer la formation au niveau 3, l'utilisation des nouvelles compétences. On y parvient en observant les comportements en situation de travail. Les moyens utilisés sont des grilles d'observation, des questionnaires d'autoanalyse, des entretiens avec une personne ou un petit groupe. Cette évaluation de niveau 3 a lieu de deux à six mois après la formation. Par exemple, Julhiet a mis au point un dispositif « JUMPP » qui permet une mesure objective de l'efficacité en comparant la pratique avant et après la formation.

Puis on évalue la formation au niveau 4, les résultats de cette utilisation. Les résultats peuvent être mesurés en termes de performances : gains de temps, gains économiques, satisfaction de clients ou de partenaires. Ce ne sont pas nécessairement des résultats chiffrés. Le retour sur investissement peut être parfois évalué mais il faut plus largement s'intéresser au retour sur attentes qui est plus qualitatif. Au niveau 4, les moyens utilisés sont : des indicateurs de performance, des relevés d'incidents ou de non-conformité, des temps de réalisation, l'avancement d'un plan d'action et ses résultats, des questionnaires, des entretiens.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Préalable indispensable : avoir déjà pratiqué les évaluations des niveaux 1 et 2 et les utiliser pour améliorer les modalités de formation. Après cela peuvent être mis en place les évaluations de niveau 3 et 4. Attention car dans certaines entreprises, le formateur se contente d'évaluer le niveau 1 et le management considère l'évaluation de niveau 4 ; ceci sans que soient mis en place les évaluations de niveau 2 et 3.

Condition n° 10 : valoriser la réussite

On consolide la mise en application par la reconnaissance et la mise en valeur des réussites. Par exemple en félicitant ceux qui mettent en pratique et obtiennent les résultats recherchés. Les réunions de retour d'expérience sont aussi l'occasion de mettre en valeur et d'encourager.

Les modalités d'encouragement et de récompense de l'entreprise doivent être en cohérence avec les comportements attendus.

FORMATION ET CHANGEMENT

La formation entretient toujours des relations voulues ou inattendues avec le changement, soit de personnes, soit des institutions. Parfois ce rapport est voulu, recherché : on cherche à changer le comportement professionnel de telle ou telle catégorie de travailleurs pour les familiariser avec de nouvelles technologies ; ou l'on se propose par la formation de favoriser des changements de structures devenus nécessaires dans telle ou telle organisation. Mais parfois ce rapport n'est pas prévu, et est même fort peu désiré ; il n'en est pas moins inéluctable. Il relève désormais de l'observation commune, par exemple, que les salariés ont découvert à travers la formation d'autres relations hiérarchiques qu'ils souhaitent voir se prolonger au sein du travail quotidien.

Les effets voulus ou non mais inéluctables de la formation expliquent que celle-ci est nécessairement cause de remise en question des relations et de restructuration sociale ; déjà à l'école, malgré les utopies égalitaires, deux camarades vont réussir inégalement et voir se séparer leurs destinées ; dans la formation permanente certains réussissent à dominer les nouvelles techniques, d'autres non. Et même dans la vie des couples, les formateurs connaissent bien cette situation d'un conjoint qui commence une formation de développement personnel, et qui en raison même de sa progression, s'éloigne de son partenaire qui ne le comprend plus et qu'il ne comprend plus.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

C'est pourquoi il peut être important de connaître aussi précisément que possible les règles qui président au changement pour les maîtriser et prévenir les effets indésirables d'un plan de formation mal conçu.

Or, la formation peut atteindre trois degrés de profondeur ; en premier lieu l'acquisition de connaissances, qui reposent sur les mêmes valeurs que les connaissances précédemment maîtrisées. En second lieu des attitudes, des valeurs qui servent de structure de pensée, d'organisation de la vie ; en troisième lieu des comportements qui sont le fruit de valeurs.

Quand elle ne propose que le premier niveau, il n'y a pas à se préoccuper beaucoup de la structure dans laquelle la formation est donnée. Les nouvelles informations seront facilement intégrées et le changement sera quantitatif, et non qualitatif. Mais quand elle propose les deux autres niveaux, il faut nécessairement que la formation opère une rupture ; il ne peut y avoir continuité. En particulier, il faut bien comprendre qu'on ne peut atteindre le niveau des comportements, sans atteindre d'abord le niveau des attitudes ; autrement il n'y aurait que conditionnement et dressage.

Kurt Lewin, qui le premier s'est penché sur ce problème, a distingué ainsi trois phases nécessaires pour que le travail de formation soit efficace et produise vraiment les effets recherchés, en évitant au maximum les effets parasites. Ces phases sont devenues familières à de nombreuses opérations de formation même quand on en a oublié l'origine. On distingue ainsi :

- **une phase de dégel**, qui entraîne toujours deux conséquences : un climat anxiogène et pour y répondre un élément de protection ;
- **une phase de modélisation** qui passe soit par l'analyse soit par l'imitation ;
- **une phase de regel**, soit au niveau personnel, soit au niveau institutionnel, pour rendre aisés les comportements nouveaux et faire que l'habitude devienne une seconde nature.

Cela permet de comprendre certaines pratiques de la formation dont on a oublié parfois l'origine et la cause et qui apparaissent alors comme d'aimables gadgets. Par exemple, le fait de confier certaines formations à des intervenants extérieurs constitue une protection permettant aux formés d'oser des paroles nouvelles et des comportements non familiers ; en même temps, réaliser cette formation hors de son environnement et de ses supports constitue un déclencheur d'angoisse nécessaire à une remise en question. La phase de dégel a été reconnue comme quasiment impossible au sein de l'entreprise. Par exemple encore, le fait de demander d'accomplir les dernières

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

phases d'une formation dans les cellules mêmes de l'entreprise, a pour but de faciliter le regel. Autrement, celui qui a changé est rapidement phagocyté comme un corps étranger par le tissu de l'organisation qui n'a pas changé. L'entreprise ne facilite pas le dégel. Mais quand il se produit elle s'oppose au regel. Disons que l'entreprise est nécessairement conservatrice, comme tout corps social, et par entreprise il ne faut pas entendre seulement les responsables, mais les pairs, les normes, les images existantes.

Deux disciples de K. Lewin, E. Schein et W. Bennis ont analysé les conditions et les résultats d'environ 200 opérations de formation pour distinguer quels paramètres favorisent plus particulièrement telle ou telle phase et aboutir à des conclusions prudentes mais fort éclairantes sur le profil changeant que doit revêtir une formation sérieuse pour produire vraiment les résultats escomptés. Ce sont ces résultats que nous allons résumer dans les paragraphes suivants. Ils sont de nature à faciliter le dialogue entre formateurs et prescripteurs de formation et à mieux révéler les enjeux de pratiques qui apparaissent parfois comme gratuites ou même inspirées par des intérêts économiques de la part des formateurs.

Les chercheurs ont donc distingué quatre paramètres essentiels dont l'influence est déterminante. Ce sont, avec les variations qu'ils peuvent revêtir :

- **le temps :** il est court (trois jours) ; moyen (une semaine) ; long (deux semaines). Quand le temps se réduit à une journée, voire même deux jours, on ne peut parler de formation ; il s'agit d'une information, d'une sensibilisation susceptible de donner faim de formation ;
- **la séparation :** elle est nulle (formation dans les locaux) ; moyenne (non résidentiel, hors entreprise) ; totale (résidentiel) ;
- **la composition du groupe :** il est naturel, si le groupe est constitué de la cellule de travail ; homogène, s'il est composé de pairs n'ayant pas de rapports de travail ; hétérogène, s'il est composé de personnes de tous horizons et de tous niveaux hiérarchiques ;
- **le mode d'intervention des intervenants :** ils jouent soit sur la recherche individuelle ou collective de modèles nouveaux, soit sur l'imitation de modèles préfabriqués et proposés.

Le travail suivant a consisté à mesurer les effets de chacun de ces paramètres. On a ainsi les observations suivantes :

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Effet du temps

- Le dégel, l'abandon des anciennes pratiques et manières de voir, est en fonction directe de la durée de la formation consacrée à cette phase. Il n'y a pas de court-circuit possible. L'esprit doit pouvoir faire état de toutes ses résistances pour pouvoir aborder à des rivages nouveaux.
- L'adoption de nouveaux modèles, de nouvelles manières de voir et de faire, se fait d'autant mieux que le temps consacré est plus long.
- Le regel personnel, l'entrée dans les nouvelles habitudes est également fonction de la durée consacrée à cette phase.
- En revanche, l'insertion institutionnelle des nouvelles habitudes est d'autant plus difficile que la séparation personnelle pour se former a été plus longue.

Effet de la séparation

- L'abandon des anciennes pratiques et des visions périmées qui étaient à la base de l'action des formés est fonction du degré de séparation. L'entourage familier – bureau, téléphone, dossier –, constitue une carapace qui évite de se remettre en cause. Privé de tous ces appendices orthopédiques l'esprit est convié à marcher par lui-même et peut sortir des sentiers battus.
- Si en plus cette séparation est longue, la recherche de nouveaux modèles ou l'acquisition de nouveaux modèles proposés est facilitée. L'esprit, délivré de la routine, peut redevenir créatif.
- L'adhésion « personnelle » aux nouveaux comportements est fonction directe de la séparation. Aucun lien, aucune pesanteur ne vient s'opposer à des essais, à des expériences.
- En revanche, le rapatriement dans l'organisation de ces nouvelles habitudes est d'autant plus problématique que la séparation a été plus longue et plus profonde. Le dialogue risque d'être coupé ! C'est pourquoi, souvent, les formés expriment leur inquiétude à ce sujet en fin de formation : « C'est parfait, j'ai compris et je suis convaincu, prêt à essayer. Mais comment faire, si les autres n'ont pas suivi la même formation[1] ? »

1. Par exemple, cette difficulté est patente dans le cas des stagiaires africains qui passent douze ou dix-huit mois en France et n'arrivent plus à réinsérer leurs acquis.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Effets de la composition du groupe

- Le dégel, l'abandon des anciennes pratiques est d'autant plus facile que le groupe est hétérogène. Le groupe ne fait pas bloc, et la parole se risque plus volontiers devant des inconnus que l'on ne reverra jamais, que devant des collègues que l'on peut croiser à nouveau demain dans le couloir.
- L'invention de nouveaux modèles par créativité est d'autant plus riche que le groupe est hétérogène. Du choc des idées jaillit la lumière. Quand des architectes se consultent entre eux, ils ne produisent que de l'architecture. Quand ils associent à leurs travaux des enfants, des mères de famille, des gens du troisième âge, ils construisent des habitations pour les hommes.
- Si le nouveau modèle est proposé par les formateurs et qu'il ne s'agit que de se l'approprier, la tâche est d'autant plus aisée que le groupe est « homogène ». Tout le monde rivalise d'entraînement et de compétition.
- L'insertion des comportements nouveaux au sein de l'entreprise est d'autant plus aisée et efficace que le groupe est homogène. Les formés peuvent s'appuyer les uns sur les autres, même s'ils appartiennent à des services différents mais voisins.

Effets du mode d'intervention des animateurs

- Les intervenants, qui se situent plus en facilitateurs semi-directifs qu'en enseignants, favorisent l'invention de nouveaux modèles par les participants eux-mêmes. En revanche, s'ils veulent, à travers cette attitude, proposer un modèle préétabli, ils prennent un moyen peu en rapport avec le but poursuivi.
- Les intervenants qui se situent presque comme enseignants favorisent beaucoup l'adoption de nouveaux modèles par imitation.
- Les intervenants qui jouent surtout un rôle de facilitateur favorisent le regel « personnel » (chacun se situe comme il l'entend) mais rendent difficile le regel « institutionnel » (les contraintes apparaissent pesantes à ceux qui ont vécu des journées de liberté créatrice). C'est ainsi que dans les années passées nombre d'enseignants qui ont profité pour eux-mêmes de la formation par la dynamique du groupe ou l'analyse transactionnelle, ont eu de la difficulté à se resituer comme enseignant, au grand dommage d'ailleurs des jeunes. Il y avait confusion car une classe de trente élèves n'est pas un petit groupe, non plus qu'une entreprise n'est un lieu de pure formation.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

On s'aperçoit que tous ces paramètres exercent des influences qui ne vont pas toujours dans le même sens. Il semble donc que pour être efficace il faille envisager plusieurs moments aux profils différenciés dans une action de formation visant à un changement d'attitudes et de comportements. Voici quelques suggestions à ce sujet.

1) Le tout début d'une formation, visant à ébranler les fausses certitudes, les habitudes non remises en questions, aura avantage à être animé par des intervenants semi-directifs, dans des séminaires longs, hétérogènes, et résidentiels.
2) La découverte de nouveaux modèles, si l'on désire qu'ils soient trouvés par les participants eux-mêmes, sera plus efficace si elle est réalisée dans des séminaires analogues à ceux du paragraphe précédent.
3) L'adoption de nouveaux modèles, si elle est proposée et doit se faire par imitation, aura toute son efficacité dans les séminaires répétés, homogènes, hors entreprise mais pas nécessairement résidentiels, avec des animateurs n'hésitant pas à jouer le rôle de moniteurs. Il pourra donc être utile à ce point du parcours de changer de méthode ou d'animateur.
4) La formation personnelle, le progrès individuel vers de nouveaux horizons seront facilités par des séminaires analogues à ceux décrits au premier paragraphe. Mais il faut savoir que cela risque de se faire aux dépens de l'intégration dans l'entreprise.
5) L'implantation du changement en entreprise sera facilitée par des séminaires homogènes, avec des intervenants-moniteurs et des procédures de suivi.
6) En pratique, car cela est le cas le plus fréquent, il est recommandé d'organiser des séminaires séparés, homogènes, de durée moyenne, avec des intervenants ne craignant pas une certaine directivité. On réussit assez bien à introduire des changements programmés dans l'entreprise, changements qui représentent un progrès enviable pour l'individu.
   La seule chose qui reste en panne dans ce cas est la créativité individuelle. Il ne faut pas s'étonner de ne pas avoir de personnel créatif quand on réfléchit aux structures par lesquelles on essaie de former ce personnel.

LE CHANGEMENT DANS L'ENTREPRISE

Depuis quelques années, le courant de formation, né de la loi sur la formation permanente, a subi une inflexion de son cours. De plus en plus la formation apparaît comme accompagnant un projet de changement ou exigeant à sa suite des décisions de changement.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

On a découvert que la formation se dissipe rapidement si les formés ne sont pas accueillis dans des structures nouvelles qui permettent effectivement de mettre en œuvre la formation reçue. On s'aperçoit avec acuité que des changements structurels produisent peu de fruits si les hommes ne transforment pas en même temps leur manière de faire.

Ce double courant invite à conjuguer formation et changement dans l'entreprise. Dans certains cas, le perfectionnement des personnes devra s'accompagner de décisions d'organisation, par exemple :

- la modification d'une procédure de travail ;
- l'introduction de nouveaux outils ;
- l'enrichissement de certains postes de travail ;
- la création de commissions temporaires pour réaliser certaines tâches.

Cela ne facilite pas le travail du formateur. Des questions nouvelles se posent à lui :

- Comment faire accepter dans l'entreprise l'idée de changement ?
- Dans quelle direction doit aller le changement ?
- Quelles décisions faut-il suggérer ?

La responsabilité du formateur est généralement limitée mais il doit proposer des conseils. Dans cet esprit, nous vous présentons ci-après quelques règles qui vous aideront à discerner dans une situation les obstacles au changement et les facteurs qui le favorisent. Vous l'avez deviné, il s'agit de surmonter les obstacles et de renforcer les facteurs de changement.

LES OBSTACLES AU CHANGEMENT

Le premier obstacle est le **système émotif** des personnes concernées. Tout changement entraîne des peurs ; peur de l'inconnu, peur d'être jugé, peur de l'échec… Pour être traitées, il faut que les peurs s'expriment. Quelqu'un qui exprime sa peur exprime son espérance. Le changement peut aller à l'encontre des désirs de certains ; ainsi, lorsque l'on modifie la fonction de Monsieur X, on change son rôle ; cette modification entraîne pour d'autres personnes des pertes ou des transferts de pouvoir, ce qui peut être mal vécu. Il y aurait blocage si les aspirations des uns et des autres n'étaient pas satisfaites.

Le **système cognitif** est une autre source possible de blocage. Nombre de transformations échouent parce qu'elles butent sur les mots, le savoir est

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

insuffisant. Prenons l'exemple d'un service dans lequel on généralise l'utilisation d'outils informatiques sans avoir préparé le terrain ; certains ignorent pourquoi il y a changement, les personnes ignorent ce que l'on attend d'elles. L'environnement est trop fermé et les idées nouvelles ne pénètrent pas. Les idées toutes faites empêchent la pensée d'évoluer.

Le troisième obstacle provient du **système moteur**. Des transformations ne se font pas en raison du poids de l'habitude et de l'inertie. La peur du travail supplémentaire constitue un frein puissant. En définitive, un individu ne fait un effort pour changer que s'il y voit son intérêt ; « Que vais-je obtenir en échange? », se demande-t-il. S'il n'y a pas un avantage évident ou un système d'incitation, chacun agira selon la règle du moindre effort.

L'insuffisance des **ressources**, en particulier sous forme d'un budget, est encore un obstacle. Il s'agit parfois d'un budget temps : si l'on veut dans une usine instaurer une meilleure concertation entre les agents de maîtrise et la direction, encore faut-il prévoir le temps nécessaire pour des réunions d'échange.

Le dernier point à aborder est celui de la **cohérence**. Il n'y a pas de changement isolé. Si l'on change un élément du système, tout doit changer. Il n'est pas exceptionnel d'entendre des personnes en formation déclarer : « Ce que vous nous enseignez, il faudrait commencer par l'enseigner à nos supérieurs qui font le contraire. » Au-delà de cet exemple classique, il est nécessaire de repérer le manque de cohérence entre une politique affirmée et des moyens mis en œuvre, entre les objectifs individuels et collectifs, etc.

CINQ FACTEURS DE CHANGEMENT

Le premier élément est **la législation.** La voie autoritaire, en effet, atteint tous les membres d'une organisation mais elle n'opère pas nécessairement la conversion des mentalités ni l'adhésion des cœurs. Le décret venant du sommet peut être accepté si le style de l'entreprise le permet ou dans les moments de survie. Ceci est limité, et la voie autoritaire provoque une imprégnation en surface sans susciter un processus en profondeur.

La voie de **l'information** semble d'une efficacité plus grande : information en retour sur ce que l'on fait soi-même… Créer une base d'information et d'opinion commune facilite le changement. Par exemple, si les salariés d'une société reçoivent régulièrement une information économique sur les produits et les marchés de l'entreprise, celle-ci prépare les esprits à lancer une activité nouvelle lorsqu'un effort d'adaptation est nécessaire.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Ces dernières années, de nombreuses sociétés ont fait des efforts d'information, mais cela a donné lieu à des débordements excessifs et mal dirigés. L'information est un parasite lorsqu'elle ne touche pas de façon pertinente la bonne personne au bon moment. L'information est, dans certaines conditions, un facteur de changement, cependant elle ne suffit pas ; ainsi, la lecture de ce livre par des formateurs ne va pas transformer du jour au lendemain leur pratique[1].

La troisième voie est celle de **la formation.** Elle peut se combiner aux deux voies précédentes et présente l'avantage d'agir en profondeur, mais son champ est restreint car il est difficile de toucher tout le monde et l'on risque de faire du saupoudrage si les efforts ne sont pas concentrés sur des cibles précises. La formation, elle aussi, a donné naissance à des espoirs de changement qui ont été souvent déçus : soit la volonté manquait, soit l'action n'était pas combinée avec des mesures complémentaires.

Le quatrième facteur de changement est la force de **l'exemple.** Il suffit d'ailleurs de voir de quelle façon les retards dans les horaires peuvent se généraliser lorsque chacun se dit : « Il le fait, pourquoi pas moi? » Dans toute collectivité, il existe des leaders d'opinion qui ont une influence sur la conduite des autres. Le comportement d'un responsable de service produit un effet plus ou moins bénéfique et il faut prendre en compte ces phénomènes d'influence dès que l'on veut encourager certaines façons de faire.

Les modifications de l'environnement représentent le cinquième élément favorable au changement. Ce dernier aspect est important. Comment consolider un changement si l'environnement lui-même ne change pas?

Ainsi, pour renforcer une transformation, vous pouvez proposer les conseils suivants :

- Changer les lieux. Retrouver les mêmes endroits incite à reprendre les mêmes habitudes. Il faut au contraire modifier la disposition spatiale, changer de bureau, déplacer les meubles…
- Changer le temps. Les rythmes, les durées jouent la même fonction que l'espace pour freiner ou renforcer le changement. Si Monsieur X veut acquérir une nouvelle habitude afin de planifier ses journées de travail, il devra, par exemple, réserver systématiquement le premier quart d'heure de la journée à cette activité.

1. Cela dit, ce n'est pas une raison pour ne pas le diffuser largement et le faire connaître à vos collègues…

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- Changer les personnes de l'entourage. Il est difficile de se comporter différemment avec les mêmes personnes. Un technicien devenu ingénieur préférera changer de service, car si l'on a de nouvelles responsabilités, l'expérimentation d'attitudes nouvelles sera facilitée en présence d'autres interlocuteurs.
- Changer le vocabulaire. Le monde est fait de symboles ; modifier la désignation d'une personne, d'un lieu, d'un service, d'une fonction, transformer les mots, conduisent le subconscient à poser un autre regard sur la réalité. Ainsi à l'école, le « laboratoire de langues » n'est pas perçu de la même façon que la classe d'anglais ; à ce sujet un élève disait un jour : « Dans la classe j'écoute, dans le laboratoire, c'est différent, je travaille… » Contrairement à ce que dit le proverbe, l'habit contribue sérieusement à faire le moine.
- Enfin, changer les instruments. C'est la mise en circulation de nouveaux instruments de travail qui transforme le style d'existence et atteint les mentalités par ricochets. La diffusion du téléphone dans la campagne a transformé le type de relations que les agriculteurs pouvaient avoir entre eux (contacts, visites réciproques…). Il en est de même pour les instruments utilisés dans l'entreprise ; par exemple, la mise en place de terminaux d'ordinateur facilite l'accès de tous à l'information et modifie le rôle des personnes ; un nouvel outil de travail favorise de nouveaux comportements.

Changer les lieux, le temps, les personnes, le vocabulaire ou les instruments, c'est fournir des béquilles commodes à quelqu'un qui s'exerce à de nouveaux comportements.

En bref

- Une acquisition qui n'est pas utilisable et utilisée pour une expérience ultérieure est vaine et fugace. La phase de mise en application est très souvent le point faible des actions de formation ; elle doit être organisée avec soin.
- Voici 10 conditions pour réussir la mise en application et la consolidation de la formation.
  1) Avoir défini de façon précise les comportements attendus.
  2) Impliquer le management et prévoir des mesures incitatives.
  3) Annoncer dès le début l'importance de l'organisation de cette phase de mise en application.
  4) Relier la mise en application à un enjeu significatif.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

5) Prévoir des aides pour les participants.
6) Prévoir un rôle d'accompagnement pour superviser cette mise en pratique.
7) Préparer les accompagnants.
8) Organiser la phase d'application dans le temps.
9) Mettre en œuvre des outils d'évaluation correspondant à cette phase.
10) Valoriser la réussite.

- La responsabilité du transfert de l'apprentissage est partagée entre l'apprenant, le formateur, le responsable hiérarchique et l'organisateur de la formation.
- L'apprenant qui retourne dans son milieu habituel avec un nouveau courage et une nouvelle vision (du moins nous l'espérons) est un agent de changement. Il est donc nécessaire d'avoir une réflexion sur les obstacles au changement et sur ce qui peut servir de points d'ancrage au changement.

Bibliographie d'appoint

Kirkpatrick J. D., Kaiser Kirkpatrick W., *Training on Trial. How Workplace Learning Must Reinvent Itself to Remain Relevant*, AMA (American Management Association), NY, 2010.

Dans la collection « Les Basic du manager » :

Noyé D., *Coacher vos collaborateurs*, Julhiet, 2012.

Noyé D., *Donner et recevoir du feed-back*, Julhiet, 2012.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

16

La formation intégrée au travail

Objet du chapitre

Lorsque l'on parle de formation dans l'entreprise, trop souvent on pense à des cours, à des sessions de quelques jours dans une salle. Cette tendance a été encouragée à l'origine par la loi sur la formation permanente. Mais c'est là une réduction abusive.

Il existe toutes sortes d'activités qui ont une valeur éducative : se documenter sur un sujet, résoudre un problème, faire le bilan d'une action… Chacun apprend en agissant et l'entreprise peut être un lieu d'apprentissage, grâce au travail lui-même. Nous présentons ici quelques aspects concernant le développement de la formation en alternance, le tutorat, ainsi que différents procédés qui favorisent l'acquisition de compétences dans le cadre du travail.

Plusieurs études montrent que 70 à 80 % des apprentissages sont réalisés dans le cadre du travail et non pas en situation de formation. L'essentiel des apprentissages se fait de façon assez informelle.

La formation en alternance

Les dispositifs de formation alternée se développent dans les entreprises. Ils reconnaissent que le travail possède une dimension formative. La mise en situation réelle de travail peut être, à certaines conditions, une situation de formation particulièrement efficace.

Il ne suffit pas que des jeunes viennent dans l'entreprise pendant certaines périodes pour réaliser une formation alternée. Il convient de réfléchir au

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

caractère plus ou moins formateur du travail proposé et aux conditions qui permettront aux jeunes d'acquérir, en situation, des connaissances, des comportements, en accord avec la qualification visée. À cet égard, la mise en place d'une fonction de tuteur est essentielle. Il s'agit d'organiser pratiquement l'accueil, le suivi et l'accompagnement du jeune au sein du monde du travail.

Une erreur fréquemment commise est d'organiser la formation alternée à partir d'un programme de formation, voire d'un diplôme, et de distinguer les apports des formateurs classiques et ceux des tuteurs, en attribuant aux premiers les formations dites théoriques et aux seconds les formations dites pratiques. Il convient de penser, dès le démarrage d'une formation alternée, une progression pédagogique d'ensemble liant les formateurs et les tuteurs ; c'est le parcours concret proposé aux jeunes dans l'entreprise qui sert de fil conducteur. Les liens à assurer avec le milieu de la formation ne doivent pas mettre l'entreprise sous tutelle ou la déposséder d'un projet qui est au cœur de sa responsabilité.

Le tuteur qui accompagne un jeune doit surtout être un bon professionnel de son métier. Éventuellement, il doit s'attacher à développer ses capacités à conduire un projet, à formaliser et à transférer ses compétences, à bien communiquer.

Le tutorat

Le tutorat est une fonction visant à organiser la reproduction des qualifications. Ce rôle est éloigné de celui de formateur traditionnel et se rapproche davantage des nouvelles fonctions formatrices de l'encadrement.

Des tuteurs sont mis en place dans le cas d'une formation en alternance, mais plus généralement, ils ont leur place dans toutes les situations où l'on veut permettre un guidage personnalisé d'une personne par une autre, à chaque fois que l'on veut permettre à un apprenant de se former au contact d'un ancien plus expérimenté.

Ce guidage individuel suppose que le tuteur s'attache aux activités suivantes : accueillir la personne ; expliquer le travail à faire et lui montrer comment le faire ; organiser la situation d'apprentissage en fournissant les moyens nécessaires et de l'aide ; évaluer les résultats et les progrès réalisés ; encourager…

Mais le rôle du tuteur est aussi un rôle social qui consiste à faciliter l'insertion d'une personne dans une collectivité, à l'aider à découvrir quelles sont

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

les règles du jeu à respecter, les contraintes à prendre en compte. Le tuteur introduit le nouveau dans un réseau de relations et l'aide à y prendre sa place. En ce sens, la fonction tutorale ne se réduit pas à une transmission de qualification ; elle joue un rôle culturel certain.

L'influence du tuteur ne passe pas uniquement par ce qu'il explique et par ce qu'il organise. Une influence notable relève d'une sorte d'imprégnation, une induction qui s'effectue lorsque le tuteur témoigne par sa pratique. L'apprenant observe et imite ; d'abord il se conforme au modèle puis, lorsqu'il en voit l'utilité, il prend ses distances par rapport au modèle.

Le stage en entreprise

Un salarié peut se perfectionner par un stage réalisé dans une autre unité, dans une autre entreprise. Les stages peuvent varier de quelques jours à plusieurs mois. Examinons quatre conditions qui favorisent un apprentissage efficace.

Préparer les instruments d'un stage d'observation

Les stages de simple observation doivent être identifiés et annoncés comme tels. Des instruments techniques d'observation (grilles, questionnaires…) doivent être fournis à l'intéressé pour lui permettre d'étudier les situations rencontrées. Ces stages n'ont pas besoin d'être longs.

Proposer de vraies responsabilités dans les stages de travail réel

Au contraire, les stages en grandeur réelle doivent être clairement distingués des stages d'observation, leur durée doit être allongée pour que la responsabilité confiée soit effective. Un soin particulier doit être pris pour définir la situation de stage en collaboration avec le stagiaire et celui qui sera son moniteur dans l'entreprise. La situation doit correspondre à un travail réel et sérieux.

Définir le rôle du moniteur

Ce rôle est essentiel. Si le moniteur chargé d'encadrer le stagiaire n'est pas sensibilisé, ce dernier risque d'être peu connu, mal accueilli et faiblement soutenu pendant sa présence dans le service. Le moniteur peut être impliqué en étant étroitement associé aux décisions concernant l'organisation du

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

stage : quelles seront les tâches confiées au stagiaire? Comment sera-t-il suivi? Que doit-il produire?…

Restituer le profit de la formation

Le service dans lequel se déroule le stage sert de terrain de manœuvre ; il serait juste qu'il en tire un certain profit. On peut déjà espérer que le travail accompli par le stagiaire sera utile. Par ailleurs, l'œil neuf du stagiaire fait un certain nombre d'observations qui peuvent intéresser le service qui l'accueille ; il conviendrait de rédiger un rapport de stage dans ce sens et de prévoir une procédure de restitution orale aux personnes qui ont bien voulu servir de cobaye.

Les occasions d'apprendre

Elles sont nombreuses. Nous en présentons quelques-unes.

L'observation de la façon de travailler d'un autre

Vous invitez un collaborateur à se mettre en position d'observateur. Cette observation de la façon de travailler d'un collègue sera bénéfique si elle est faite dans une intention : repérer les points clés de la tâche, reproduire les mêmes gestes… Il est bon de demander à l'observateur d'expliquer et de commenter ce qu'il a observé.

La réalisation d'un travail à deux

C'est instructif de faire un travail à deux car il faut pour cela s'expliquer, se coordonner, montrer ou justifier sa façon de faire. Là encore, il convient d'être clair sur l'intention : volonté d'apprendre et non pas confort de faire à deux ce qui pourrait être fait par un seul. Par le mimétisme qu'il suscite, le travail à deux est un facteur de transmission des bonnes (ou des mauvaises) habitudes.

Le fait d'être observé en train de travailler

Être observé et recevoir du feed-back est une situation enrichissante. Dans le même ordre d'idée, être l'objet d'un contrôle, d'un audit ou d'un diagnostic peut être une occasion d'apprendre si l'exploitation est bien menée.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Le remplacement provisoire d'une personne

Le remplacement d'une personne ou le déplacement provisoire dans un autre secteur sont des occasions d'apprentissage. À condition de préciser avant le remplacement ce qu'il faut faire et comment le faire pour remplir le rôle ; à condition de faire le point sur ce qui a été appris à l'issue de la période.

La mobilité

La mobilité, la rotation des fonctions, les remplacements provisoires peuvent être de bonnes façons de permettre à quelqu'un d'élargir ses compétences et d'augmenter sa multicompétence.

La résolution de problème

Il est très formateur d'avoir à résoudre des problèmes, de participer à une étude collective. La personne est conduite à enquêter, à comprendre les événements, à prendre en compte tous les éléments du contexte. De plus, la résolution de problème suppose de travailler avec méthode. Enfin, le travail en groupe conduit à s'ajuster avec d'autres personnes et à apprendre à leur contact.

Le projet

Conduire un projet ou participer à un projet d'innovation est une source d'apprentissage. On devrait même affecter les projets à des personnes en tenant compte des apprentissages qu'ils permettent. La notion de formation-action correspond à cette situation : un projet qui va être l'occasion d'expérimenter et de progresser. Pour bien profiter des enseignements d'un projet, il faut prendre soin d'organiser une réunion de *retour d'expérience* avec les principaux acteurs du projet.

La délégation

Déléguer une nouvelle responsabilité à une personne peut avoir un effet formateur à certaines conditions. Dans ce but, il faut s'assurer que la personne est motivée, identifier avec elle les compétences à cultiver pour assurer la nouvelle responsabilité. L'apprentissage est facilité s'il y a un guidage, un accompagnement personnel, s'il y a un feed-back rapide sur les résultats obtenus et sur la compétence acquise par la pratique.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Assistance à un colloque, visite d'un forum ou d'une foire

De tels événements sont commodes pour établir des relations avec de nouveaux partenaires. Ils sont formateurs à condition de les exploiter, de demander en retour ce que l'on a appris d'utile.

Le voyage d'étude

Inutile d'insister sur l'intérêt de cette formule ; elle est l'occasion de découvrir comment d'autres travaillent, réagissent aux situations, comment ils gèrent les situations de changement ou de crise. Plus les décalages sont importants (de métiers ou de cultures) et plus le bénéfice est grand pour l'ouverture d'esprit.

La participation à un benchmarking (comparaison d'activité)

Le benchmarking, ou intercomparaison, consiste à comparer nos pratiques à celles d'organismes très performants afin d'en déduire des occasions de progrès. La comparaison peut être interne à une entreprise. Elle peut se faire avec un concurrent ou avec une entreprise d'un secteur complètement différent.

La réalisation d'une conférence à l'extérieur ou d'un exposé en réunion

On sait bien que le principal bénéficiaire d'une présentation est celui qui la fait. En effet il faut se préparer, bien dominer son sujet pour être clair et convaincant. Au besoin en recevant de l'aide pour se préparer.

L'accueil d'un nouveau, d'un stagiaire, d'un visiteur

Bien remplir cette fonction d'accueil suppose de prendre du recul par rapport au détail des tâches : expliquer leur raison d'être, montrer le sens du travail réalisé ; montrer également le contexte et les conditions de la performance. Comme pour la conférence, l'effort pour structurer sa présentation conduit à mieux maîtriser ce que l'on présente.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Le rôle formateur occasionnel

De la même façon, il est très formateur pour soi d'avoir à former les autres. C'est l'occasion de définir les messages clés et de clarifier ce qui fait le cœur d'un professionnalisme.

L'équipe de travail à responsabilité élargie

Une situation de travail enrichissante : appartenir à une équipe élémentaire de travail dont on a enrichi la mission. Non seulement cette équipe est chargée d'assurer une certaine production, mais encore elle doit s'auto-organiser pour faire face aux variations de charge de travail ; elle doit aussi s'attacher à identifier et à régler les dysfonctionnements. Enfin, cette équipe de travail à responsabilité élargie doit progressivement assurer une partie de ce qui était fait par des fonctions d'appui : contrôle qualité, premier niveau de maintenance, suivi de gestion… Un tel mode de fonctionnement contribue à élever le niveau de compétence et correspond tout à fait à la logique de l'organisation qualifiante.

La rédaction de modes opératoires

En invitant des personnes qui réalisent un travail à formaliser par écrit un mode opératoire, vous provoquez un effet de formation. En effet, on invite ainsi celui qui fait le travail à structurer son savoir-faire de façon méthodique ; c'est bénéfique pour lui et cela facilite la conservation et la transmission du savoir-faire. Cette formalisation a un effet formateur si elle va au delà d'une simple description, si elle est l'occasion de prendre du recul, de dégager des points clés.

La participation à une enquête

Réaliser des entretiens avec des clients, des fournisseurs, des confrères, est une bonne occasion d'apprendre. La démarche est d'autant plus bénéfique qu'elle est organisée comme une enquête, avec un objectif, un recueil d'information, une exploitation des résultats, une mise en forme des conclusions.

La participation à un club métier

Participer à une association professionnelle, à un club d'échanges pour un métier, est un bon moyen de se tenir à jour et de se perfectionner. Encore

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

faut-il que le groupe d'échange organise la mise en commun de l'expérience, la comparaison des pratiques professionnelles, la veille sur les nouveautés.

La participation à une communauté de pratique sur Internet

Une communauté de pratique, c'est un ensemble de personnes qui ont un domaine d'intérêt en commun et qui se constituent en réseau, c'est-à-dire un système souple de coopération. Les personnes communiquent par Internet. Par exemple, des clients d'un même produit s'entraident pour se dépanner car ils trouvent cela plus efficace que le service après-vente ; des malades du sida échangent des informations sur la façon de se soigner et interpellent le corps médical. Dans une entreprise, les communautés de pratique se développent en utilisant un forum, un logiciel collaboratif, pour communiquer à distance par l'intranet. Les communautés virtuelles deviennent un lieu où se diffuse le savoir et où se construit une intelligence collective. Les personnes se relient dans un réseau pour un but partagé : échanger des informations, partager des expériences, mutualiser les connaissances. Les liens reposent sur la volonté d'échanger et de collaborer.

Pratiquer les échanges réciproques de savoirs

Certaines entreprises, comme La Poste, mettent en place un réseau pour les échanges réciproques de savoir. Cette méthode est fondée sur des principes de gratuité, de réciprocité, de volontariat, de confidentialité. Le réseau facilite la rencontre entre un demandeur et un offreur de savoir. L'égalité des savoirs et des personnes est un autre principe de ce réseau. Cette approche a été développée par Claire Héber-Suffrin. La démarche et les outils sont présentés dans le livre de Maryannick et Michel Van Den Abeele, *Échanges réciproques de savoirs en entreprise* (Chronique sociale, 2011). Elle suppose de décrire précisément des savoirs offerts ou recherchés et de faire vivre une bourse d'échange. Au-delà de la méthode, c'est toute une culture collective de partage et d'entraide qui fonde ces modalités de circulation des savoirs.

Participer à un groupe de codéveloppement

Le codéveloppement est une démarche innovante mise au point par deux Canadiens, Claude Champagne et Adrien Payette. C'est un nouveau mode de développement personnel et professionnel. On se forme par une réflexion individuelle et collective en partant de situations réelles vécues par les uns et les autres. Il s'agit d'une confrontation bienveillante avec ses pairs en suivant

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

un protocole de travail très structuré, en six étapes. Cette méthode est différente de la résolution de problème en groupe ou de l'échange de pratiques. C'est véritablement une nouvelle façon de se former à partir des expériences vécues. Voir à ce sujet le livre d'Anne Hoffner-Lesure et de Dominique Delaunay indiqué dans la bibliographie de ce chapitre.

Comment tirer des leçons de l'expérience ?

En définitive, une part importante des apprentissages se réalise de façon informelle, dans le cadre de l'expérience quotidienne. Une des tâches du formateur peut être d'aider chacun à dégager le sens de l'expérience et à maîtriser la relation entre théorie et pratique. Ce chapitre concernant la formation sur le terrain est une bonne occasion de poser le problème du lien à établir entre théorie et pratique.

La notion d'expérience

Commençons par mettre en évidence les sources d'apprentissage informel pour celui qui exerce une certaine pratique. On en identifie trois principales : les personnes, les événements, les actions.

Les personnes peuvent jouer un rôle pour informer, pour initier, pour guider ou pour servir de modèle. Quelle nouvelle compétence retire-t-on d'avoir échangé ou collaboré avec tel individu ou d'avoir participé à tel groupe ?

Les événements : ceux qui nous touchent peuvent être un moyen de progresser, encore faut-il en analyser la signification. Qu'il ait des aspects positifs, négatifs ou neutres, un événement qui nous arrive n'est pas aussi extérieur qu'on le croit ; confronté à un échec, une difficulté, un conflit, il est utile de mener une réflexion pour s'approprier l'événement et en dégager le sens.

Enfin, les actions menées de façon volontaire : elles sont enrichissantes lorsqu'elles s'inscrivent dans un projet et que l'on s'efforce d'en évaluer les résultats. Là encore, un effort d'appropriation est nécessaire pour que les actions ne se réduisent pas à l'activisme.

Maîtriser la relation théorie-pratique

Il est bien délicat d'aider l'apprenant à faire ce va-et-vient et à enrichir l'un par l'autre. On est souvent menacés par un double écueil. Le premier est

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

d'être fasciné par des modèles théoriques séduisants sans parvenir à les rapprocher utilement d'une réalité foisonnante et singulière. Le second risque est la tentation du rejet au prétexte que tout cela « c'est de la théorie ». Avec des adultes qui sont riches d'expérience, le rôle du formateur est de leur fournir un cadre théorique au fur et à mesure qu'ils en manifestent le besoin pour structurer les idées et interpréter les faits, mais c'est aussi de les aider à théoriser leurs propres connaissances éparses et à tirer les leçons de leur expérience.

Nous présentons ci-dessous des modalités pouvant aider une personne à analyser et à théoriser son expérience pratique en partant des faits pour remonter aux principes (ce travail trouve très bien sa place au cours d'une session).

Toute connaissance peut s'exprimer sous la forme d'une question et d'une réponse à cette question, réponse à laquelle on parvient par un certain cheminement. Voici donc la façon de faire suggérée :

Vous invitez l'apprenant à délimiter un champ de réflexion, puis à faire par écrit le récit de son expérience sur ce sujet, par exemple en suivant un déroulement chronologique, en soulignant les moments significatifs : personnes rencontrées, événements vécus, actions menées.

Exemples de thèmes de réflexion

- L'introduction et la pratique de l'analyse de la valeur dans l'établissement
- La façon dont j'ai procédé pour créer le service Maintenance
- Mon expérience dans le domaine de l'assurance de la qualité…

Vous lui proposez ensuite de formuler toutes les questions qu'il se pose par rapport à sa pratique, de classer ces questions puis de les condenser, si possible sous la forme d'une question centrale.

Enfin, vous lui demandez de rédiger des réponses aux différentes questions et à la question centrale en partant des intuitions, en prenant appui sur les faits d'expérience, en confrontant les idées à l'expérience d'autrui et aux textes qui existent déjà sur le sujet. On s'attachera, dans cette recherche, à vérifier les hypothèses qui ont été faites.

C'est bien sûr la qualité des questions qui favorise la réflexion. Il est d'ailleurs commode de distinguer plusieurs genres de questions :

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

- Les questions du type « Qu'est-ce que c'est ? » ; elles permettent de définir et de caractériser un domaine. Exemple : « Quels sont les outils de l'analyse de la valeur applicables à une activité d'étude telle que la nôtre ? »
- Les questions du type « Comment cela fonctionne-t-il ? » ; elles concernent le bon déroulement d'une activité. Exemple : « À quelles conditions peut-on introduire une démarche d'analyse de la valeur dans des équipes d'étude telles que les nôtres ? »
- Les questions du type « Pourquoi ? » ; elles mettent en évidence des explications. Exemple : « Pour quelles raisons l'analyse de la valeur a-t-elle eu un effet déterminant sur l'amélioration de la productivité de l'unité ? »

Avec une telle démarche et des conseils personnalisés, le formateur devrait aider l'apprenant à construire « son » modèle théorique.

En bref

- L'entreprise peut être un lieu de formation où chacun apprend par la pratique et par l'analyse de cette pratique.
- Ce lieu de formation doit être organisé : il faut prévoir le parcours de l'apprenant, une progression et une procédure d'évaluation.
- Les méthodes d'apprentissage intégrées au travail impliquent une nouvelle distribution des rôles pédagogiques, une diffusion dans l'entreprise de la préoccupation de formation. Le formateur lui-même doit jouer un rôle de conseiller pour développer la formation mutuelle et l'autoformation.
- Dans la formation en alternance, l'activité pratique est au centre du processus d'apprentissage ; la réflexion théorique collective se situe par rapport à cette pratique et la complète.
- Voici des situations qui peuvent devenir des occasions d'apprendre dans le cadre du travail :
  - observer une personne en train de travailler ;
  - réaliser un travail à deux ;
  - être observé en train de travailler ;
  - remplacer provisoirement une personne ;
  - avoir un parcours de mobilité, changer de fonction ;
  - participer à la résolution de problème ;
  - conduire un projet et réaliser un retour d'expérience ;
  - recevoir de nouvelles missions par délégation ;
  - assister à un colloque, visiter un forum, une foire ;

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- réaliser un voyage d'étude ;
- participer à un benchmarking pour se comparer aux meilleurs ;
- faire une conférence ou un exposé en réunion ;
- accueillir un nouveau, un stagiaire, un visiteur ;
- assurer un rôle de formateur occasionnel ;
- participer à une équipe à responsabilité élargie ;
- rédiger des modes opératoires, des descriptions de processus ;
- participer à une enquête, à un diagnostic ;
- participer à un club métier ;
- participer à une communauté de pratique sur Internet.

• Il est toujours délicat de maîtriser la relation théorie-pratique pour une personne ayant une grande expérience. En suggérant une méthode, le formateur peut l'aider à théoriser elle-même ses connaissances éparses et à structurer sa réflexion.

Bibliographie d'appoint

Blanc B., *Développer la fonction tutorale*, Chronique sociale, 2003.

Bourgeois E., Durand M., *Apprendre au travail*, PUF, 2012.

Hoffner-Lesure A., Delaunay D., *Le codéveloppement professionnel et managérial*, EMS, 2011.

Van Den Abeele M. et M., *Échanges réciproques de savoirs en entreprise : Un réseau au service de l'entreprise responsable*, Chronique sociale, 2011.

Dans la collection « Les Basic du manager » :

Blondel J.-L., *Former et fidéliser un nouveau collaborateur*, Julhiet, 2008.

Noyé D., *Coacher vos collaborateurs*, Julhiet, 2013.

Noyé D., *Conduire un entretien de développement professionnel*, Julhiet 2007.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

17

Quel genre de formateur êtes-vous ?

Objet du chapitre

Les formateurs n'ont pas les mêmes convictions et ne possèdent pas le même style d'intervention. Tout formateur se fait une certaine idée de son rôle. Le but de ce chapitre est de proposer quelques réflexions sur l'acte pédagogique, de jeter un regard lucide sur l'image que le formateur se fait de lui-même et des personnes en formation. Enfin, nous vous proposons une radioscopie de votre propre style d'enseignement en considérant les idées que vous avez sur la formation.

Pourquoi êtes-vous formateur ?

Chaque formateur peut se poser cette question. Plusieurs hypothèses viennent à l'esprit, en voici trois :

- Je suis formateur parce qu'on me l'a demandé. En fait, ce n'est pas mon métier, je suis formateur à temps partiel exerçant parallèlement une autre fonction dans une entreprise ou une administration. Aujourd'hui, on a fait appel à moi afin de partager mon expérience avec des personnes qui pourront en tirer profit. Demain, je retournerai à mon travail habituel où je suivrai peut-être moi-même une formation. À un moment donné, les circonstances font que je sais ou j'ignore ce que mon voisin ignore ou sait, voilà pourquoi je suis un formateur occasionnel.
- Je suis formateur parce que c'est mon métier. J'ai eu la vocation mais je ne l'ai plus. Ce métier me convient parce qu'il m'apporte des avantages (salaire décent, nombreux contacts, voyages, éloignement du

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

supérieur…). Les mauvaises langues disent que je ne sais rien faire d'autre. Pour exercer mon métier, il me faut des personnes qui aient des besoins de formation. Si elles n'en éprouvent pas, je suis tout à fait disposé à analyser leurs problèmes et à mettre au jour les véritables besoins (de formation bien sûr).

- Je suis formateur parce que j'ai la vocation ! En d'autres termes, je ne peux vivre sans enseigner ; mon registre d'existence, c'est de transmettre les connaissances ou d'aider, je ne peux vivre qu'en surplomb d'autrui, distancié, incapable de relations qui ne soient pas médiatisées par un savoir, une technique, une expertise. Je n'apprends pas pour moi, mais pour autrui. Dans l'activité qui me pousse à acquérir une culture, se cache déjà l'intention de transmettre cette culture. À ce stade, la perversion est quasi totale. J'ai besoin du besoin que l'autre a de moi. Formateur, j'ai besoin d'élèves qui seuls peuvent me permettre de vivre sur le registre névrotique sur lequel s'est installée mon existence. J'ai besoin d'un entourage de gens qui se considèrent comme ignorants pour exercer mon besoin de « don », de « communication ».

Esquisse de conclusion qui ne fera pas l'unanimité : nous voulons ici entonner un hymne à la gloire du formateur occasionnel. Loin de nous l'idée que chacun peut enseigner n'importe quoi à n'importe qui. Le formateur à temps partiel doit se préparer à cette activité et c'est l'objet de cet ouvrage. Hélas, une certaine confusion s'est instaurée entre « formation permanente » et « permanence des formateurs ». Elle comporte une vision simpliste du monde qui serait constitué de deux catégories de gens : ceux qui sont démunis, qui ne savent pas, qui ne peuvent pas, qui ne font pas ; et les experts qui vivent en surplomb, au-dessus, qui savent, qui peuvent et qui viennent en aide aux premiers. Cette cléricalisation de la connaissance ne peut être évitée que si l'on applique aux formateurs la règle de l'alternance. Autrement dit, une des conditions pour être formateur serait de ne pas l'être toujours. Le formateur, qui a la « vocation » au point de ne vouloir faire que cela, doit s'interroger sur le type de relation qu'il aime instaurer avec les autres et sur le rôle qu'il aime jouer.

POUR QUI PRENEZ-VOUS LES FORMÉS ?

En tant que formateur, vous avez une façon de travailler ; vous avez acquis certaines habitudes parce que vous pensez que les gens apprennent mieux de telle manière ou qu'il est plus efficace d'enseigner de telle façon. Or,

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

toute pratique humaine est sous-tendue par une théorie et repose sur un certain nombre d'*a priori* que l'on prend pour des évidences et qui parfois ne sont que des pseudo-évidences. Cette théorie ou cet ensemble d'idées peut prendre la forme d'une métaphore qui semble juste et qui n'est pas remise en question. Prenons quatre exemples empruntés aux écrits hébreux :

- L'étudiant est considéré comme un entonnoir, c'est-à-dire que la tâche de l'enseignant consiste à introduire et à faire passer des connaissances.
- L'étudiant est une éponge, il suffit de le mettre dans un bain favorable et de lui-même il pompe, il s'imprègne de ce qui l'entoure.
- Autre image, l'étudiant est un bac de décantation, il suffit de faire le calme et les idées sérieuses font surface alors que tout le reste se décante.
- Dernière image, l'étudiant est un tamis, il est structuré de telle sorte qu'il retient ce qu'il a envie de retenir.

Il est certain que nos métaphores spontanées, les représentations que nous nous faisons des personnes en formation ont un impact sur notre pratique pédagogique. Évoquons deux autres métaphores : la démarche de formation sera différente selon que l'on considère le formé comme une sorte de malade qu'il faut prendre en main si l'on veut redresser la situation, ou bien si l'on se représente le formé comme étant une fleur qu'il faut faire pousser en respectant son rythme et en l'arrosant. Il est donc intéressant de mettre au jour les métaphores que nous véhiculons pour identifier les idées qui sous-tendent notre action.

Exercice

Quelle image vous faites-vous des personnes en formation ?

Afin de faire le lien avec les théories de l'apprentissage, nous vous proposons le choix entre quatre métaphores privilégiées.

- Pour vous, l'apprenant est à l'image de l'ordinateur : c'est un système d'input et d'output dont il faut contrôler les entrées et les sorties. Le formateur joue le rôle de programmeur. Vous attachez de l'importance à ce que le contenu soit bien organisé, et s'il est correctement présenté, il va s'inscrire dans la mémoire ; des tests vont permettre de vérifier l'efficacité de l'opération ; un moyen de contrôle consiste à demander à la machine de reproduire les informations qui ont été introduites.
- Pour vous, l'apprenant est une plante : il suffit de créer en lui un printemps et de laisser les fleurs et les fruits se développer. On ne peut pas intervenir directement sur le processus de croissance, il convient seulement de susciter des conditions favorables. La personne apprend par elle-même et progresse naturellement si rien ne vient faire obstacle.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

- Troisième métaphore, l'apprenant est un animal, disons un chien : il a de grandes qualités, certes, mais il doit faire l'objet d'un dressage comme le chien de Pavlov chez qui l'on a su provoquer certains comportements en utilisant le stimulus approprié. L'idée centrale est de façonner chez l'apprenant des comportements en les encourageant systématiquement et en créant un environnement qui favorise et renforce certaines habitudes.
- La quatrième métaphore est celle du sportif. Vous considérez que l'on apprend par la pratique (on n'apprend pas à nager en dehors de l'eau). Il est important que le sujet soit motivé. Le sportif a besoin d'être guidé et encouragé par son entraîneur. Il voit de près la progression de ses résultats. L'apprentissage est centré sur le geste pratique, efficace.

Essayons maintenant de rapprocher ces métaphores des théories de l'apprentissage.

a) L'image de l'apprenant comparable à l'ordinateur correspond au courant « traditionnel ». L'accent est mis sur les tâches du formateur. Celui-ci est un expert, il se préoccupe de planifier son enseignement, d'utiliser des moyens audiovisuels appropriés, de bien structurer les connaissances transmises, de contrôler l'acquisition des connaissances. Le travail de chacun doit être guidé. Il convient de s'intéresser plus à l'aspect rationnel des choses qu'aux états d'âme.

b) Si vous avez choisi de comparer l'apprenant à une plante, vous êtes proche du courant « humaniste ». Ce courant s'est développé autour de Carl Rogers, thérapeute qui a tenté de transposer une attitude d'écoute « inconditionnellement positive » du registre individuel à la salle de cours. Selon lui, il est dérisoire de vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un ; en revanche, on apprend bien que ce que l'on a appris de sa propre initiative en suivant son propre chemin. Le courant humaniste s'oppose au courant traditionnel. L'accent est mis sur la dimension affective qu'il faut prendre en compte car elle dynamise ou bloque l'apprentissage ; de plus, on insiste sur le développement de l'autonomie et des motivations de chacun. Le formateur est un conseiller qui reflète ce qui se passe sans juger, d'ailleurs, il n'y a pas de critères d'appréciation et chacun poursuit ses propres objectifs. Ce qui compte c'est la liberté et la spontanéité.

c) Vous avez choisi l'image de l'animal que l'on dresse. Vous l'ignoriez peut-être, vous êtes un « comportementaliste ». L'étude du comportement humain mobilise beaucoup de chercheurs depuis plus d'un siècle. L'idée de base est d'essayer de modifier ou de provoquer le comportement en le soumettant à des stimuli ; il est possible de conditionner ainsi les animaux et les hommes à acquérir de nouvelles conduites. B.F. Skinner a appliqué cette théorie à l'apprentissage ; en s'appuyant sur des expériences faites

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

sur des rats en cage, il perfectionne la théorie en associant à toute bonne réponse un renforcement positif, c'est-à-dire un encouragement[1]. Le film d'A. Resnais, *Mon oncle d'Amérique*, est une illustration de ces phénomènes. Nourrie de ces sources, la formation sera conçue comme un conditionnement du comportement. Cette modification de comportement doit être définie à l'avance. À titre d'exemple, les machines à enseigner et l'enseignement programmé sont issus de ce courant « comportementaliste », l'apprenant est guidé et pris en main (comme en a), mais cette fois-ci on attend de lui qu'il agisse de façon spontanée et individualiste.

d) Enfin, indiquons que la métaphore du sportif correspond au courant de formation « fonctionnaliste » qui est bien représentée par R.F. Mager[2], avec le souci de formuler des objectifs pédagogiques. L'accent est mis sur la fonction qui doit être remplie. Comme dans le courant « comportementaliste », on poursuit des objectifs de comportement bien précis, mais cette fois-ci l'apprenant doit être motivé, doit se prendre en main et contrôler son processus d'apprentissage. Le travail est centré sur les tâches à accomplir et les problèmes à résoudre de façon rationnelle.

Les quatre courants de formation que nous venons de présenter sont classés selon deux critères[3] : premièrement, considérer l'apprenant comme capable de se guider lui-même, d'agir de façon autonome et indépendante (courant humaniste et fonctionnaliste) ou au contraire penser qu'il doit être guidé de l'extérieur (courant traditionnel et comportementaliste).

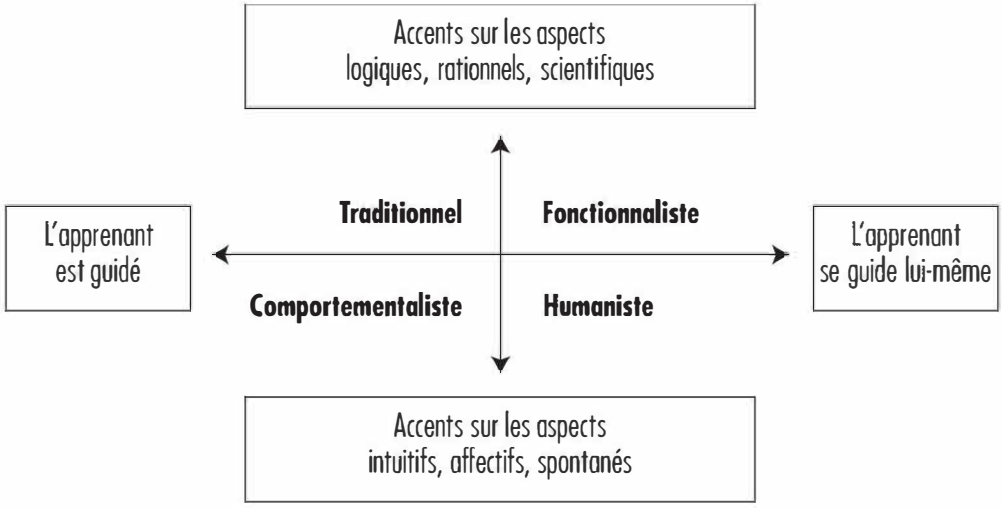
Deuxièmement, prendre en compte, dans le processus pédagogique surtout, les aspects rationnels, intellectuels, logiques (courant traditionnel et fonctionnaliste) ou au contraire s'intéresser aux aspects affectifs, instinctifs et intuitifs (courant humaniste et comportementaliste).

Nous espérons que cette présentation des courants de pensées en pédagogie aura pu éclairer l'image que vous avez des personnes en formation. Cela dit, nous ne pensons pas qu'il faille privilégier un de ces courants, car chaque discours ne rend compte que d'un aspect de la réalité. Il existe des positions intermédiaires et l'attitude à prendre ne doit pas découler de théories *a priori*, si séduisantes soient-elles ; le bon formateur n'est pas celui qui fait une fixation sur le juste courant, c'est celui qui sait analyser une situation et choisir les démarches appropriées. En d'autres termes, il ne faut pas s'enfermer dans une métaphore privilégiée mais essayer d'enrichir nos métaphores.

---

1. Voir B.F. Skinner, *L'analyse expérimentale du comportement*, Mardaga, 1995.
2. R.F. Mager, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, 2e édition, Dunod, 2013.
3. D'après Richard Brostrom.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles



Les 4 courants de formation

Certains disent : « Nous ne sommes quand même pas des rats skinneriens ». Certes, mais sachons reconnaître qu'il y a en nous une part de rat. Il y a aussi quelque chose à prendre dans l'image de la plante qu'on arrose : on peut retenir des apports significatifs du courant humaniste (importance de l'expression, de la motivation, de la responsabilité) sans pour autant en venir au laisser-aller tous azimuts de la non-directivité. Par ailleurs, si nous insistons sur les progrès que permet la formulation des objectifs pédagogiques sous l'influence du courant fonctionnaliste, cela ne doit pas conduire à négliger la culture générale « gratuite ». Enfin, terminons par un hommage à l'enseignement traditionnel : il n'est pas inutile de voir l'apprenant comme un ordinateur ; par exemple, un pilote d'avion a appris une liste de consignes de sécurité ; lorsque nous montons dans l'avion, nous souhaitons que cet apprentissage n'ait pas laissé une trop grande part à la fantaisie et aux penchants personnels.

QU'EST-CE QUI EST IMPORTANT POUR LE FORMATEUR ?

Nous vous proposons une radioscopie de votre style d'enseignement en partant des idées que vous avez sur la formation.

Nous allons vous présenter une succession de 30 alternatives, c'est-à-dire 30 couples de phrases pour lesquels il vous faudra à chaque fois indiquer la phrase qui vous semble la plus importante. Si vous hésitez parce que les deux phrases vous semblent importantes, ou que ni l'une ni l'autre ne vous convient, efforcez-vous quand même de choisir celle qui est malgré tout la plus importante. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, répondez spontanément et rapidement.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Exercice

Questionnaire sur votre style d'enseignement

À votre avis, qu'est-ce qui est le plus important pour un formateur (entourer a ou b).

1	Être un expert reconnu sur le sujet traité en formation.	a
	Se documenter et se maintenir à jour dans son domaine.	b
2	Se perfectionner dans les techniques d'animation de groupe pour faciliter l'écoute de chaque personne.	a
	Se perfectionner dans les techniques d'animation de groupe afin de mieux contrôler les processus de groupe.	b
3	Servir de modèle pour l'apprenant qui veut se perfectionner..	a
	Se préoccuper du développement de ses compétences par des lectures et des contacts.	b
4	Faire cesser les apartés pendant la formation.	a
	Établir une atmosphère de travail détendue.	b
5	Organiser avec soin les activités de formation, les planifier dans un souci d'efficacité.	a
	Servir de modèle à l'apprenant par la clarté des idées présentées.	b
6	Repérer les besoins particuliers de chaque groupe afin d'adapter le contenu de la formation à ses besoins.	a
	Mettre au point des contrôles et des épreuves afin d'évaluer les progrès qui sont réalisés.	b
7	Être choisi comme modèle par les stagiaires qui s'efforcent de reproduire les façons de faire du formateur.	a
	Donner des cours d'initiation aussi bien que des cours de perfectionnement.	b
8	S'efforcer de traiter le sujet dans le temps prévu.	a
	Mettre l'accent sur l'expérience de l'apprenant, accepter qu'il progresse en faisant des erreurs.	b
9	Faire autorité grâce à une très large expérience professionnelle.	a
	Mettre au point un système d'évaluation pertinent et fiable.	b
10	Établir des normes précises de performance que le groupe en formation devra atteindre.	a
	Permettre aux apprenants d'intervenir pour la détermination du contenu des objectifs.	b
11	Donner aux apprenants les indications précises sur le lieu et les moments où ils peuvent rencontrer le formateur s'ils le souhaitent.	a
	Être un spécialiste du sujet étudié.	b
12	Maintenir des normes précises de performance pour le groupe en formation.	a
	Changer son propre point de vue lorsqu'un apprenant montre que le formateur n'a pas raison sur un aspect du problème.	b
13	Avoir une compétence reconnue dans son propre domaine d'intervention.	a
	Faire passer des épreuves pour mesurer le progrès réalisé par les apprenants.	b
14	Tenir compte de la diversité des personnes en formation et prendre en compte les différents désirs.	a
	Atteindre un certain niveau de résultat avec le groupe.	b

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

15	Provoquer des réactions en formation en testant sur les personnes de nouvelles idées.	a
	S'assurer que le groupe est très homogène.	b
16	Veiller à ce que les stagiaires puissent évaluer le stage et exprimer leurs points de vue librement.	a
	Récompenser les bonnes performances afin de les encourager.	b
17	Prendre connaissance de nouveaux outils pédagogiques afin d'améliorer ses prestations.	a
	Maîtriser parfaitement le sujet traité par la formation.	b
18	Respecter un horaire planifié.	a
	S'efforcer d'être disponible pour pouvoir parler avec les stagiaires qui en font la demande.	b
19	Être considéré comme quelqu'un qui possède une grande compétence technique dans son domaine.	a
	Participer à des rencontres et suivre des conférences sur les sujets traités en formation.	b
20	Donner à l'apprenant la possibilité de faire des erreurs et des essais pour faire des découvertes.	a
	Garder le contrôle de la situation et faire clairement sentir qui détient l'autorité dans la situation de formation.	b
21	Mettre à jour en permanence sa documentation et ses notes de cours.	a
	Être connu comme étant un formateur efficace dans ses techniques d'enseignement.	b
22	S'intéresser à la personne de l'apprenant.	a
	S'assurer que le groupe étudie comme prévu le sujet décidé pour le cycle de formation.	b
23	Avec les participants, essayer de nouvelles approches, de nouveaux contenus, pour les tester.	a
	Être un exemple que les apprenants cherchent à imiter.	b
24	Faire en sorte que les personnes en formation contribuent à établir les buts de la formation et son contenu.	a
	Veiller à terminer le programme dans les temps.	b
25	Prendre soin de se présenter devant les stagiaires en précisant de façon détaillée qui l'on est et quelle compétence on possède afin de se faire accepter.	a
	Mettre en place un système d'évaluation approprié.	b
26	Laisser l'apprenant organiser son propre cycle de formation en fonction de ses intérêts.	a
	Instaurer une certaine distance entre soi et le groupe en formation.	b
27	Préparer minutieusement tous les documents qui seront distribués pendant la formation et les tableaux qui seront montrés.	a
	Faire autorité sur les sujets abordés dans le cycle de formation.	b
28	Demander, au cours de la formation, l'avis des participants sur les méthodes pédagogiques afin de les modifier si cela est souhaité.	a
	Organiser soigneusement le travail que l'apprenant devra réaliser à partir des instructions données.	b
29	Être capable de s'en sortir grâce à son habileté lorsqu'une situation imprévue se présente.	a
	Utiliser des exercices pédagogiques qui ont été expérimentés et améliorés dans le temps.	b

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

30	Avoir quelques astuces pédagogiques pour faire passer les sujets rejetés par les personnes en formation.	a
	Fournir aux stagiaires les moyens d'autoévaluation afin qu'ils se rendent compte eux-mêmes de leur progression.	b

Exploitation du questionnaire

Pour inscrire vos choix, reportez-les dans le tableau 1 ci-dessous ; en dessous de chaque nombre de 1 à 30 (pour les 30 alternatives), recopiez la lettre « a » ou la lettre « b » en fonction de votre choix.

Tableau 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Ce tableau 1 des choix est à rapprocher du tableau 2 qui permet de dégager le sens des réponses retenues.

À partir des choix du tableau 1, lorsque votre choix a été identique à celui du tableau 2, inscrivez une croix dans la colonne de droite restée vide.

Tableau 2

1	b		2	a	
3	b		4	b	
5	a		6	a	
7	b		8	b	
9	b		10	b	
11	a		12	b	
13	b		14	a	
15	a		16	a	
17	a		18	b	
19	b		20	a	
21	a		22	a	
23	a		24	a	
25	b		26	a	
27	a		28	a	
29	b		30	b	
		A :			**B :**

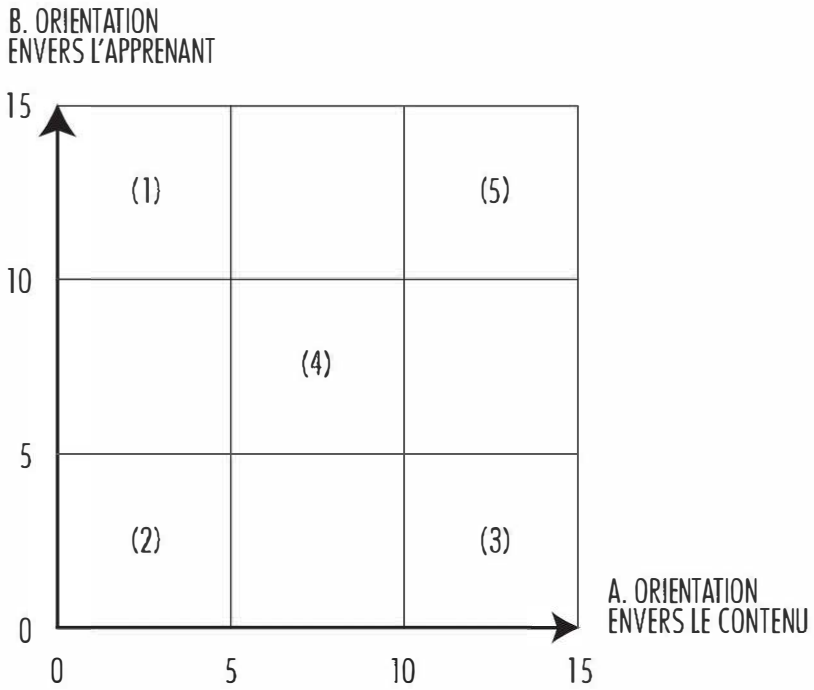
Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Dans les cases A et B, inscrivez le total des croix de chaque colonne. Si dans la case B, vous avez un nombre de croix proche de 15, cela signifie que votre attitude de formateur est assez centrée sur les stagiaires et que vous avez tendance à partager avec eux la responsabilité du bon déroulement de la formation ; vous avez confiance en leur capacité à se comporter de façon autonome et responsable. Si vous avez un nombre de croix peu élevé, cela signifie que pour vous l'apprenant n'a pas une tendance spontanée à étudier et à s'intéresser. Il convient donc de conserver une certaine autorité afin de garder la situation en main.

Le nombre inscrit dans la case A donne une indication sur votre attitude envers le contenu de la formation. Si le nombre est proche de 15, vous êtes très concerné par l'organisation des tâches d'apprentissage, la progression pédagogique, l'évaluation des acquisitions. Si le nombre est peu élevé, vous êtes plus centré sur le rôle et les attributs du formateur, l'image qu'il donne aux personnes en formation (expert et exemple pour les stagiaires).

Ces données peuvent être reportées sur un tableau à deux échelles dont l'une représente l'orientation vers le contenu de la formation, l'autre l'orientation vers l'apprenant[1].

Il apparaît que le style d'enseignement d'un formateur conjugue deux aspects, son attitude envers les personnes en formation et envers le contenu de la formation. À partir d'une telle grille, il est possible de distinguer plusieurs familles de formateurs ; ces familles correspondent aux cinq numéros inscrits à l'intérieur du tableau ci-dessous.



1. Ce tableau des préférences est adapté de Blake et Mouton et de M.S. Spire.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Famille 1 : Le formateur considère que les stagiaires n'ont pas spontanément envie de se perfectionner, il est très important de se faire accepter par eux en tant que formateur : il convient de réaliser une bonne prestation et d'être attentif aux désirs des personnes en formation afin de les satisfaire, de donner aux gens le goût de la formation plutôt que d'exercer une contrainte.

Famille 2 : Comme dans la famille 1, le formateur n'est pas très axé sur le contenu de la formation et les procédures pédagogiques. Ce qui importe, c'est d'être compétent sur le sujet pour pouvoir le présenter. En ce qui concerne les groupes de stagiaires, on distingue les bons groupes et les groupes moins bons, mais les prouesses pédagogiques ne peuvent pas modifier grand-chose. Le formateur se penche assez peu sur les états d'âme de l'apprenant, c'est à lui de profiter de ce qui lui est communiqué.

Famille 3 : Ici, le formateur est attaché à bien organiser le contenu de la formation, il va prendre beaucoup de soin à choisir des exercices, une progression ; il va mettre en place des systèmes d'évaluation. En revanche, il n'est pas très centré sur l'apprenant, celui-ci devra s'adapter à la procédure qui est proposée.

Famille 4 : Le formateur adopte ici une position de compromis ; pour lui les désirs de l'apprenant et les besoins du système en place ne sont pas compatibles, il faut donc composer. Il faut être attentif aux besoins des personnes, faciliter l'expression et l'autonomie des stagiaires, mais il faut aussi exercer une certaine pression pour que le travail soit fait. Par rapport au contenu, il est nécessaire de mettre en place des moyens pédagogiques efficaces et des procédures de contrôle, mais il faut savoir les mettre de côté si les réactions montrent que cela ne convient pas.

Famille 5 : Dans ce cas, le formateur considère que l'apprenant est naturellement porté à étudier. Il faut repérer ses besoins et lui faire partager la responsabilité de l'action de formation. À partir de là, il est possible de formuler des objectifs, de choisir des méthodes, de mesurer les progrès réalisés. Il n'y a pas incompatibilité entre une grande attention aux personnes en formation et un souci d'employer des démarches pédagogiques bien étudiées.

La présentation de ces cinq familles est bien sûr un peu schématique ; un formateur peut d'ailleurs changer de famille selon le moment et la situation et il y a certainement, pour chaque famille, différentes façons d'être efficace ou inefficace.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Le questionnaire utilisé, précisons-le bien, vous donne des indications sur votre idéal pédagogique, mais nullement sur votre pratique pédagogique. Il y a probablement un lien entre les deux mais il peut exister des différences.

Nous espérons que le portrait dégagé avec ce questionnaire vous convient. Nous avons évité toute interprétation en termes de bon-mauvais, ce qui aurait été contraire à la pédagogie du renforcement positif qui nous est chère. En fait, nous encourageons le formateur à faire preuve d'un strabisme divergent ; c'est-à-dire qu'il garde pendant toute la formation un œil fixé sur les participants afin de s'assurer de leur compréhension, de leur motivation ; par ailleurs, il a un œil fixé sur les objectifs et le contenu de la formation. Le formateur expérimenté devrait également se regarder lui-même, observer son propre comportement d'écoute, d'impatience… en prenant quelques distances pour mieux se contrôler. Il s'agit de rester en deçà de sa prestation pour avoir envers elle le même œil critique que peuvent avoir ceux à qui elle est destinée.

Apprendre et enseigner

Vers une stratégie situationnelle

Se connaître en tant qu'animateur est fort précieux. Cela permet de ne pas être dupe de ses pratiques et de voir qu'elles sont autant dictées par des impératifs et des limites intérieurs, que par une véritable adaptation aux besoins extérieurs, c'est-à-dire ceux des formés.

Par ailleurs, être conscient des présupposés que l'on entretient spontanément sur les formés est également précieux. Cela permet, soit de voir l'éventuelle incohérence entre notre façon d'animer et les préjugés que nous entretenons à l'égard des formés, soit de constater une grande cohérence. Agissons-nous de cette façon parce que nous sommes convaincus que les formés sont semblables à telle représentation, apprennent de telle façon ? Dans ce cas, notre démarche n'est pas innocente. Ou avons-nous telle représentation des formés parce qu'elle viendrait à point justifier telle manière de faire que nous privilégions parce que c'est la seule que nous maîtrisons vraiment ? Quelle est la cause ? Quel est l'effet ?

Ces réflexions attirent une fois de plus l'attention sur la différence apparue tout au long des pages de ce livre entre le processus *enseigner* et le processus *apprendre*. La question qui se pose à ce point de ces recherches et dont la réponse, si elle existe, permettrait une pédagogie vraiment opérationnelle

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

est la suivante : « Existe-t-il une théorie permettant le passage assuré d'un processus à l'autre ? » En d'autres termes, est-il possible d'ajuster d'une manière relativement sûre et malgré tout assez simple le processus enseigner au processus apprendre ?

Une telle pratique serait d'autant plus opérationnelle qu'il est patent que le processus apprendre varie avec chaque apprenant. Nous avons parlé des métaphores par lesquelles nous nous représentons les formés parce que spontanément, dans la réalité, c'est souvent ainsi que les choses fonctionnent. En fait, si nous souhaitons épouser plus étroitement la réalité, c'est chaque apprenant qui doit être perçu à travers telle ou telle représentation.

Une telle pratique vise à ajuster le processus enseigner selon la situation des apprenants dans leur travail d'apprentissage. On pourrait l'appeler une « pratique de formation situationnelle ».

Or, il se trouve que cet adjectif « situationnel » est de plus en plus employé pour rappeler que les rapports humains ne peuvent être définis unilatéralement et le monde du management abandonne de plus en plus le concept du manager idéal pour parler de management situationnel. Deux professeurs de l'université de Richmond (Virginie)[1] ont appliqué le modèle situationnel à la situation des processus enseigner et apprendre. Dans cette perspective, l'aspect du processus apprendre retenu est le besoin plus ou moins grand de l'apprenant de la direction et de la supervision de l'animateur-formateur. Ce besoin est fonction du savoir acquis (l'apprenant peut – ou pourrait – s'il le veut, avancer seul dans telle partie du programme) et de sa motivation (il est résolu à apprendre par lui-même).

Par rapport à ce besoin de directivité on peut distinguer trois grandes attitudes. L'étudiant indépendant (I) capable de se fixer des objectifs, de trouver des méthodes, et de faire appel à l'enseignant quand et seulement quand il en a besoin, sans inhibition comme sans empressement. L'étudiant dépendant (D) attend tout de l'enseignant. Il souhaite recevoir de lui les objectifs, les contenus, la méthode et l'évaluation. C'est à ce prix qu'il conçoit son apprentissage. Enfin l'étudiant coopératif (C) se sent à l'aise dans l'échange, les questions, les réactions. Il aime le travail en petits groupes, pourvu qu'on lui fixe des objectifs et une certaine évaluation.

Bien évidemment, les types purs n'existent pas et surtout pour un même individu, les comportements varient selon les segments du programme,

1. Mrs R.T. Jacobs et Mr B.S. Fuhrman C.F. dans J.W. Pfeiffer, L.D. Goodstein, *The 1984 Annual*, Developing Human Resources University Associates.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

les disciplines, etc. À chaque moment donné, un apprenant peut avoir un mélange des trois grands types. Cela définit huit styles possibles d'apprentissage, faciles à cerner, et qu'il est possible à l'animateur de prendre en compte pour doser son style d'enseignement.

1. Dci Cet apprenant est marqué par une grande dépendance. Jusqu'ici il n'a appris que lorsque tout lui a été mâché.
   Il ne conçoit pas d'autres formes d'apprentissage.
2. DCi Cet apprenant n'a pas l'expérience du travail solitaire ; il aime bien être dirigé. Mais il lui faut aussi des périodes d'échange, de questions aux professeurs, de travail en petits groupes. Une attitude de pure réception ne peut lui convenir.
3. DCI Cet apprenant peut s'adapter à n'importe quel processus d'enseignement, à n'importe quel professeur. C'est un peu l'adaptation renversée. Il est si brillant et si motivé qu'il peut profiter de tout.
4. DcI Cet apprenant peut apprendre seul ou se laisser diriger par l'enseignant. La seule chose qu'il n'aime pas, par timidité ou pour d'autres raisons, c'est le travail en petits groupes ou les séances d'échange. Il est important de le repérer car il peut pâtir gravement de ces situations.
5. dcI L'apprenant qui possède ce profil n'est à l'aise que dans le travail indépendant. Il sait ce qu'il veut, est capable de progresser et de s'évaluer et n'en démord pas. Tout le reste ne l'intéresse pas. Pourquoi alors un enseignant ?
   Parce qu'il n'hésite pas à y avoir recours quand il est bloqué dans sa progression.
6. dCi Cet apprenant n'est à l'aise que dans l'échange. Ce qu'il aime c'est l'apprentissage sur le tas. Il n'aime pas les cours abstraits et apparemment gratuits, non plus l'étude solitaire pour atteindre un but qu'il se serait fixé.
7. dCI Cet apprenant est à l'aise dans de nombreuses situations sauf quand tout lui est mâché et prédigéré. Il ne veut plus de ce style d'enseignement parce qu'il n'y apprend rien.
8. dci Cet apprenant n'apprend pas et ne veut rien apprendre.

Toutes ses expériences d'apprentissage, quelle que soit la méthode, ont été négatives. Il va nécessiter une attention spéciale et une rééducation à la base.

À partir de ces observations, il est facile à l'enseignant de varier ses comportements allant du professeur-expert (voir chapitre 8) au facilitateur (voir chapitre 17) en passant par l'animateur de groupe (voir chapitres 10 et 11).

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

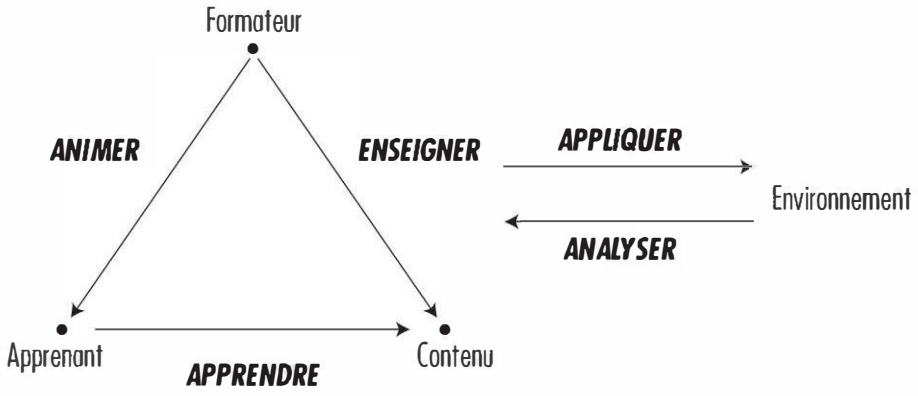
Il décide ces variations d'abord en répondant à la couleur dominante du groupe qu'il a devant lui et ensuite en fournissant soit une aide accrue, soit une liberté plus grande à tel ou tel qu'il aura situé dans une zone plus externe.

En bref

Le but de ce chapitre était de proposer une ébauche d'analyse de la pratique pédagogique en suggérant les interrogations suivantes :

- Quelle est la signification de la position de formateur, et qui a vocation à former ?
- Quelle image a-t-on des personnes en formation, quelle est la signification de cette image par rapport aux courants pédagogiques (traditionnel, humaniste, comportementaliste, fonctionnaliste) ?
- Où se porte principalement votre attention en tant que formateur ? Sur les apprenants et leurs réactions ? Sur le déroulement du programme ? Sur vous-même et votre style d'intervention ? Sur les trois aspects conjointement ?

Nous pouvons compléter le schéma qui a servi de fil conducteur à cet ouvrage par une cinquième flèche qui est le processus « analyser » et qui correspond à ces interrogations.



Bibliographie d'appoint

Bedu V., *Votre profil de formateur*, Eyrolles, 2012.

Chalvin D., Chalvin M., *Styles de formateurs*, Éditions d'Organisation, 2004.

Meirieu P., *Frankenstein pédagogue*, ESF, 2011.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Copyright © 2016 Eyrolles.

Glossaire de la formation

Voici une clarification de quelques termes employés dans le domaine de la formation. Pour approfondir les concepts de la formation ainsi que les théories qui les sous-tendent, nous recommandons la lecture de l'ouvrage de Françoise Raynal et d'Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, ESF Éditeur, 2014.

Action de formation : Processus mis en œuvre, dans un temps déterminé, pour permettre d'atteindre un niveau de savoirs et/ou de savoir-faire constituant les objectifs pédagogiques de la formation. Ce processus comprend la conception, la réalisation, l'évaluation. L'action de formation peut avoir pour objet : l'adaptation, la promotion, la prévention, l'acquisition, l'entretien ou le perfectionnement des connaissances.

Au sens légal, les actions de formation financées par les employeurs se déroulent conformément à un programme. Celui-ci, établi en fonction d'objectifs pédagogiques préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant d'en suivre l'exécution et d'en apprécier les résultats.

Alternance : Une formation alternée est une formation qui articule, dans un même projet de formation, les apports de l'entreprise et d'un centre de formation.

La personne en formation suit donc alternativement une formation en entreprise et au sein d'une structure de formation. Les formations alternées organisées par les entreprises recouvrent principalement l'apprentissage et les contrats de qualification.

Apprenant : Participant à une action de formation.

Apprentissage : Ensemble d'activités qui permet à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances, ou de développer des aptitudes.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

L'apprentissage est un type de formation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, du second degré ou du supérieur, ou un ou plusieurs titres homologués. Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail à durée déterminée, de type particulier, passé avec un employeur agréé, permettant à un apprenti d'acquérir dans une entreprise, en alternance avec la formation reçue en Centre de formation d'apprentis, une formation sous la conduite d'un maître d'apprentissage.

Autoformation : Système pédagogique permettant à une personne de se former seule, à son rythme, en utilisant des ressources pédagogiques adaptées. Il s'agit souvent d'un temps délimité dans un parcours de formation au cours duquel l'apprenant se forme de manière responsable et autonome.

Bilan de compétences (personnelles et professionnelles) : Opération qui consiste à déterminer l'état des compétences et aptitudes personnelles et professionnelles d'un individu. Le bilan résulte d'une évaluation établie à partir des différentes méthodes (entretiens, diagnostics, autodiagnostics, tests…) afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. Il est restitué à la personne concernée et ne peut être communiqué à un tiers qu'avec l'accord de l'intéressé. Le bilan de compétences est devenu un droit pour l'ensemble des salariés. Il est organisé dans des centres de bilans qui doivent faire l'objet d'un agrément de l'administration de la formation professionnelle.

Cahier des charges de la formation : Le cahier des charges de la formation est un document élaboré conjointement par les services demandeurs de la formation et par le service formation. Il permet d'expliciter les attentes et les conditions d'organisation de la formation. Il constitue une base de négociation dans le cadre de l'achat des prestations formation.

Capacité (du stagiaire) : Ensemble de dispositions constatées chez un individu, par rapport à un ou des référentiels de formation. Les capacités sont souvent exprimées en termes de savoirs et savoir-faire. Elles sont généralement formulées par l'expression : être capable de…

Centre de ressources : Un centre de ressources organise un dispositif d'individualisation de la formation, dans lequel un apprenant peut travailler en autoformation, seul ou en petit groupe, avec l'assistance éventuelle ou collective d'un formateur.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Au-delà d'équipement public (atelier d'autoformation), la notion de centre de ressources entend définir un état d'esprit où le formé devient acteur de sa formation par les choix qu'il fait dans la mise en œuvre de sa formation.

Classe virtuelle : Groupe de personnes qui suivent une même formation à distance et qui sont destinées à avoir des interactions entre elles et avec le formateur au cours de leur formation. La classe ne se réunit pas physiquement mais de façon virtuelle à distance, par exemple avec un système de visioconférence.

Compagnonnage : Le compagnonnage décrit un dispositif de formation en situation de travail dans lequel un nouvel arrivant pris en charge par un « parrain » intègre les nouvelles compétences nécessaires à l'exercice de son emploi.

Compétence professionnelle : Capacité à utiliser et à combiner des connaissances et des savoir-faire acquis, pour maîtriser une situation professionnelle donnée et pour obtenir les résultats attendus.

Dossier pédagogique : Ensemble des outils formalisés et mis en œuvre dans une formation et répondant à un cahier des charges.

E-formation (e-learning) : Formation qui prend appui sur l'électronique et plus particulièrement la formation en ligne utilisant un intranet ou Internet.

Évaluation de la formation : Opération ayant pour objet la production d'un jugement, au cours ou à l'issue de la formation, à partir de résultats mesurables en fonction de critères préétablis.

Les modalités et les types d'évaluation sont précisés dans le cahier des charges de la formation.

Filière de formation : Succession ordonnée de niveaux de formation permettant de s'orienter dans une activité, un secteur ou une branche professionnelle, en vue d'une activité ou d'un métier.

Formation certifiante : Formation portant sur des connaissances générales faisant l'objet d'une reconnaissance de niveaux atteints après évaluation des acquis. La finalité des formations certifiantes est de réactiver et développer les connaissances de base en liaison avec les métiers, acquises dans le cadre d'une scolarité antérieure.

Formation diplômante : Formation débouchant sur la délivrance d'un diplôme national délivré par les pouvoirs publics.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Formation en ligne : Formation à distance prenant appui sur Internet ou intranet. Des ressources d'autoformation sont mises en ligne. Ces ressources peuvent être associées à des services pédagogiques d'assistance personnalisée *via* un tuteur ou un conseiller pédagogique, avec la possibilité d'échanger par le moyen de forums et de groupes de discussion.

Ces services sont fournis de façon asynchrone par courriel ou avec une application de travail en collaboration. L'offre de formation en ligne peut aussi comporter des sessions en temps réel avec des situations de conférences électroniques ou des visioconférences.

Formation flexible ouverte à distance : C'est une formation à distance où les apprenant sont éloignés de l'organisme qui fournit la formation ; de plus, cette formation prend appui sur les technologies et offre une adaptation à chaque apprenant par son approche modulaire.

Formation professionnelle : C'est un dispositif de formation visant le développement des capacités de l'individu au travail.

Formation qualifiante : Les formations qualifiantes, engagées à la suite d'initiatives personnelles, permettent d'acquérir des diplômes de l'Éducation nationale.

Formation sur le tas : Formation assurée exclusivement en situation réelle de travail. Son objet est principalement de faire acquérir une pratique professionnelle sans apport extérieur organisé.

Formation synchrone : Formation en ligne avec des apprenants qui sont en relation entre eux et avec le formateur en temps réel ; ils ont des échanges directs par le moyen de conférences téléphoniques, ou de visioconférence, ou d'échanges de messages électroniques en temps réel.

À l'inverse, la formation asynchrone correspond à une situation de formation à distance où il n'y a pas de contacts simultanés entre les personnes, chacun travaillant à son rythme.

Individualisation de la formation : Premier sens : adaptation du processus pédagogique aux différences individuelles (adaptation des objectifs et moyens aux aptitudes, aux styles d'apprentissage, aux caractères…).

Deuxième sens : démarche consistant à aider un adulte à se former lui-même, ce qui implique la liberté que l'on donne à chaque apprenant de déterminer lui-même les buts et les voies de son apprentissage.

Méthode pédagogique : Ensemble de principes qui orientent les modalités d'accès aux savoirs.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Module : Unité faisant partie d'un cursus de formation. Chaque module constitue un tout en soi. Il est défini par un objectif de formation, des objectifs pédagogiques, des prérequis, une durée, un contenu et une validation.

Objectif de formation ou objectif terminal : Ce que l'apprenant sera capable de faire dans son cadre de travail après avoir suivi une formation.

Objectif pédagogique : Détail des aptitudes que l'apprenant va acquérir au cours du cycle de formation. Ce qu'il est capable de faire sur le lieu de la formation.

Outils pédagogiques : Moyens, aides formalisées pour augmenter l'efficacité technique.

Plan de formation : Document finalisé par la direction d'une unité afin de prévoir, mettre en œuvre et d'évaluer la formation de son personnel pour une période donnée. Il traduit la stratégie de l'entreprise. Il recense et hiérarchise les actions de formation qui seront organisées pour son personnel. Il indique les publics visés, le budget et les résultats attendus. Le plan de formation de l'unité se compose de deux parties :

- les orientations de l'unité déduite du plan stratégique ;
- le plan proprement dit, précisant les formations retenues pour une année et le bilan de l'année écoulée.

Prérequis : Savoirs et savoir-faire nécessaires préliminaires pour suivre efficacement un module de formation ou une formation complète.

Référentiel : Liste d'une série d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier).

Savoir : Ensemble des connaissances théoriques et pratiques.

Savoir-être : Terme communément employé pour définir un savoir-faire relationnel, c'est-à-dire, des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée.

Savoir-faire : Mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pratique pour une réalisation spécifique.

Techniques pédagogiques : Procédés, démarches à suivre selon un certain ordre et qui permettent de mettre en œuvre les méthodes pédagogiques.

Tuteur : Personne chargée d'encadrer, de participer à la formation d'une personne durant sa période de formation dans l'entreprise.

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Le tuteur est aussi chargé de la liaison entre l'organisme de formation et l'entreprise. Il est choisi par le chef d'entreprise en fonction de ses compétences.

Validation des acquis professionnels : Selon les situations, procédure mise en œuvre en vue d'une reconnaissance institutionnelle des acquis ou d'un acte officiel par lequel ces acquis sont reconnus.

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Table des matières

Présentation 1
À qui est destiné ce livre ? 1
Quel est l'objectif de ce livre ? 1
Comment utiliser ce livre ? 2
Une nouvelle édition 2

1. La préparation d'une formation 5
Les besoins de formation : une notion controversée 5
L'analyse des besoins de l'organisation 5
L'analyse du travail, très utile pour l'adaptation à un nouvel emploi 6
L'analyse des besoins pour un projet 6
L'analyse de la performance 6
La clarification de la demande 7
La création d'une dynamique 7
Les ressources éducatives 9
Quels types de dispositifs de formation ? 9
Session de formation classique 10
Formation en alternance 10
Formation-action 11
Centre de ressources 11
Démarche multiressource 11
Formation à distance 12
Groupe d'échange, club d'autoperfectionnement 13
Formation intégrée au travail 13
Le cahier des charges de la formation 14
Les stratégies de formation : de nombreux choix 16
Les stratégies d'organisation de la formation 16
Les stratégies d'enseignement 17
La préparation du déroulement 17
Une logique des préalables 18
Une logique partant du familier et du connu 18

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Une logique historique ... 18
Une logique du général au particulier ... 19
Une logique du problème à la solution ... 19
Une logique de la finalité ... 19
Une logique de la priorité ... 19
Une logique combinant la pratique et la théorie ... 20
La description de l'action de formation ... 20
Le suivi se prépare dès le début ... 22

2. Définir des objectifs pédagogiques. De quoi s'agit-il ? ... 25
Une évolution avec le temps ... 25
Objet de ce chapitre ... 26
Les différentes sortes d'objectifs ... 26
Quelles sont les caractéristiques d'un objectif bien rédigé ? ... 29
Pour quelles raisons formuler les objectifs pédagogiques ? ... 32
Les objectifs facilitent l'évaluation ... 32
Les objectifs aident à communiquer avec les apprenants ... 32
Les objectifs permettent de construire de meilleures actions de formation ... 33
Les limites de la pédagogie par objectifs ... 33

3. L'évaluation de la formation ... 37
Objet du chapitre ... 37
Qu'évalue-t-on et pourquoi ? ... 37
Qui est concerné ? ... 38
L'évaluation des résultats ... 39
Remarques sur la formation et ses effets ... 40
Des moyens pour évaluer aux cinq niveaux ... 42
Moyens pour recueillir les réactions ... 42
Les commentaires ... 42
Moyens pour évaluer les acquisitions ... 42
Les tests de réussite ... 42
Les tests de performance ... 44
Les questions de l'apprenant ... 45
Les enregistrements ... 46
Moyens pour évaluer l'utilisation des acquisitions ... 46
Le plan d'action ... 46
Les entretiens ... 46
L'analyse de documents ... 46
L'observation directe ... 46
Moyens pour évaluer les résultats dans le travail ... 47
L'analyse de la performance ... 47
L'analyse des dysfonctionnements ... 47

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Moyens pour évaluer les effets indirects 47
Les commentaires 47
L'évaluation d'une stratégie de formation 47
Choix des objectifs 48
Préparation de la formation 48
Réalisation de la formation 48
Évaluation de la formation 48
Remarque 49

4. Comment les adultes apprennent-ils ? 51
Question préalable 51
Objet du chapitre 51
La nature de la motivation 52
L'effet de la réussite et de l'échec 53
L'organisation de l'apprentissage 55
Le rôle du groupe 57
Le rôle des émotions 58
Les facteurs de l'apprentissage 58
Les styles d'apprentissage 59
Qu'est-ce que la pédagogie ? 60
Remarque 62

5. Choisir des méthodes et des techniques d'enseignement 65
Objet du chapitre 65
Quelques questions 66
Comment classer les méthodes ? 66
Les choix pour enseigner 69
Vingt techniques pour l'enseignement 70
Faites votre choix 74

6. Les aides pédagogiques 79
Objet du chapitre 79
L'attaque multiple 79
Différentes sortes d'aides pédagogiques 80
Le rôle des aides pédagogiques 80
Outils du formateur ou outils de l'apprenant 82
L'utilisation des aides pédagogiques 82
Le tableau de papier 83
Les vidéoprojections 84
Les documents imprimés 84

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Les schémas, dessins, photos, maquettes ... 85
Les étiquettes de type Post-it ... 86
Les outils de vote ... 86
Les enregistrements ... 87
Le film ... 88
Le magnétoscope et le caméscope ... 89
Le module d'e-formation ... 91
Le choix des aides pédagogiques ... 92
Les travers qui guettent le formateur ... 92

7. Le début d'une session ... 95
Objet et objectif du chapitre ... 95
Les cinq peurs ... 95
Les premières phrases ... 96
Les présentations ... 97
Le repérage des attentes ... 98
La présentation du stage ... 99

8. Comment faire un exposé ? ... 101
Objet du chapitre ... 101
Quelques conseils pour faire un exposé ... 101
Bien spécifier les objectifs poursuivis ... 102
Présenter les signaux et les concepts ... 102
Respecter la règle de trois ... 103
Respectez la syntaxe de la communication orale ... 104
Gérer son regard, sa voix, sa posture ... 105
Est-ce efficace de faire des exposés ? ... 106

9. L'utilisation des vidéoprojections ... 109
Objet du chapitre ... 109
Les avantages des projections ... 109
Les limites, les inconvénients ... 110
Le vidéoprojecteur et sa mise en œuvre ... 110
La place du projecteur, de l'animateur et de l'écran ... 111
La préparation des documents projetés ... 111
Comment utiliser les projections ? ... 113
Décomposer l'information, intervenir sur le document ... 113
Coordonner l'image et la parole ... 114
Éteindre le projecteur ... 114
Distribuer un double du document projeté ... 115
Équilibrer l'usage des projections et l'écriture directe sur le tableau ... 115

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Faire réaliser des documents par les participants ... 116
Pour faire le point ... 116

10. Comment faire participer? ... 119
Objet du chapitre ... 119
Qui parle en formation et pour dire quoi? ... 119
Remarque sur le silence ... 121
Choisir des procédures de travail ... 122
Accueillir la parole d'autrui ... 123
L'utilité des questions ... 124
Un membre du groupe est réticent ... 128

11. Les ressources du travail en groupe ... 131
Objet du chapitre ... 131
Quelques questions ... 131
Quels sont les avantages du travail en groupe? ... 132
Le travail en petit groupe ... 133
Quels travaux proposer aux sous-groupes? ... 134
Comment organiser le travail en sous-groupes? ... 135
Exemples de travaux demandés à des sous-groupes ... 137
Imaginez des procédures de travail ... 138

12. Réponses à quelques questions ... 141
Objet du chapitre ... 141
Comment faire des séances de formation intenses et rythmées? ... 142
Repérer les attentes et la réponse effective à ces attentes ... 142
Susciter un travail préalable à la session ... 142
Varier les modalités de formation ... 142
Faire réagir à un apport de la formation ... 143
Les rôles prévus à l'avance ... 143
La défense et l'accusation ... 143
Mettre du challenge ... 143
Réponse du tac au tac ... 143
Vu à la télé ... 144
Renforcer les acquis ... 144
Assimilation ... 144
Reconstitution de schéma ou de démarche ... 144
Les questions clés ... 144
Faire constater le progrès effectué ... 144
Comment gérer le temps d'une séance de formation? ... 145
L'apprenant doit-il prendre des notes? ... 146

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Comment gérer l'inquiétude du formateur ? ... 147
Comment rendre l'apprenant responsable de sa progression ? ... 148
Faut-il être non directif ? ... 150
Comment cerner le niveau de départ des participants ? ... 152
Comment respecter la diversité des participants ? ... 153
Pourquoi inciter les participants à rédiger ? ... 154
Comment transmettre des connaissances à un groupe hétérogène ? ... 155
Un participant a des difficultés, que faire ? ... 156
Comment éviter les absences partielles de participants ? ... 159
Comment former à un produit ? ... 160
Faut-il apprendre à apprendre ? ... 161
Comment apprendre à apprendre ? ... 161
De quelle façon se perfectionner au rôle de formateur ? ... 162

13. Le développement de la formation en ligne (e-formation) ... 165
Objet de ce chapitre ... 165
De quoi s'agit-il ? ... 165
Quelles modalités de mise en œuvre ? ... 166
L'intérêt de l'e-formation combinée avec du présentiel ... 168
Une logique d'autoformation ... 169
Des rôles qui évoluent ... 169
Rôle du e-formateur ... 169
Rôle du e-tuteur ... 170
Les conditions de réussite ... 170
Quelques tendances pour l'e-formation ... 171

14. Apprendre à l'ère du numérique ... 175
Qu'est-ce que le numérique ? ... 175
Qu'est-ce qui change ? ... 176
Une nouvelle façon de lire, de se documenter ... 176
Une nouvelle façon de communiquer ... 176
Une occasion de dispersion ... 177
Quelles conséquences pour l'apprentissage ? ... 177
De nouvelles façons d'apprendre ... 177
Une mémoire externalisée ... 178
Les apprentissages non intentionnels ... 178
Les interactions, sources d'apprentissage ... 179
Renforcement de la logique d'autoformation ... 179

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Quelle mutation pour la formation ? ... 179
La communauté d'apprentissage ... 179
La conférence virtuelle ... 180
Les formations en ligne, à grande échelle : la révolution des MOOC ... 180
Un renversement de perspective : la pédagogie inversée ... 182
Pilotage des dispositifs de formation ... 182
Quel rôle pour le formateur ? ... 183
Prendre en compte les évolutions ... 183
Conjuguer l'apprentissage et les nouveaux usages d'Internet ... 184

15. Après la formation, la mise en application ... 187
Objet du chapitre ... 187
Conditions pour réussir la mise en application de la formation ... 188
Condition préalable n° 1 : avoir défini de façon précise les comportements attendus en situation de travail ... 188
Condition n° 2 : impliquer le management et prévoir des mesures incitatives ... 189
Condition n° 3 : annoncer dès le début de la formation l'importance et l'organisation de cette phase de mise en pratique ... 190
Condition n° 4 : relier la mise en application à un enjeu significatif ... 190
Condition n° 5 : prévoir des aides pour les participants ... 190
Condition n° 6 : prévoir un rôle d'accompagnement pour superviser la mise en pratique ... 191
Condition n° 7 : préparer les accompagnants ... 192
Condition n° 8 : organiser la phase d'application dans le temps ... 192
Condition n° 9 : mettre en œuvre les outils d'évaluation correspondant à cette phase de mise en pratique ... 193
Condition n° 10 : valoriser la réussite ... 194
Formation et changement ... 194
Effet du temps ... 197
Effet de la séparation ... 197
Effets de la composition du groupe ... 198
Effets du mode d'intervention des animateurs ... 198
Le changement dans l'entreprise ... 199
Les obstacles au changement ... 200
Cinq facteurs de changement ... 201

16. La formation intégrée au travail ... 205
Objet du chapitre ... 205
La formation en alternance ... 205
Le tutorat ... 206
Le stage en entreprise ... 207
Préparer les instruments d'un stage d'observation ... 207

Copyright © 2016 Eyrolles.
© Groupe Eyrolles

Proposer de vraies responsabilités dans les stages de travail réel 207
Définir le rôle du moniteur 207
Restituer le profit de la formation 208
Les occasions d'apprendre 208
L'observation de la façon de travailler d'un autre 208
La réalisation d'un travail à deux 208
Le fait d'être observé en train de travailler 208
Le remplacement provisoire d'une personne 209
La mobilité 209
La résolution de problème 209
Le projet 209
La délégation 209
Assistance à un colloque, visite d'un forum ou d'une foire 210
Le voyage d'étude 210
La participation à un benchmarking (comparaison d'activité) 210
La réalisation d'une conférence à l'extérieur ou d'un exposé en réunion 210
L'accueil d'un nouveau, d'un stagiaire, d'un visiteur 210
Le rôle de formateur occasionnel 211
L'équipe de travail à responsabilité élargie 211
La rédaction de modes opératoires 211
La participation à une enquête 211
La participation à un club métier 211
La participation à une communauté de pratique sur Internet 212
Pratiquer les échanges réciproques de savoirs 212
Participer à un groupe de codéveloppement 212
Comment tirer des leçons de l'expérience ? 213
La notion d'expérience 213
Maîtriser la relation théorie-pratique 213

17. Quel genre de formateur êtes-vous ? 217
Objet du chapitre 217
Pourquoi êtes-vous formateur ? 217
Pour qui prenez-vous les formés ? 218
Qu'est-ce qui est important pour le formateur ? 222
Apprendre et enseigner 228
Vers une stratégie situationnelle 228

Glossaire de la formation 233

Copyright © 2016 Eyrolles.

© Groupe Eyrolles

Mise en pages : Compo Meca Publishing
64990 Mouguerre