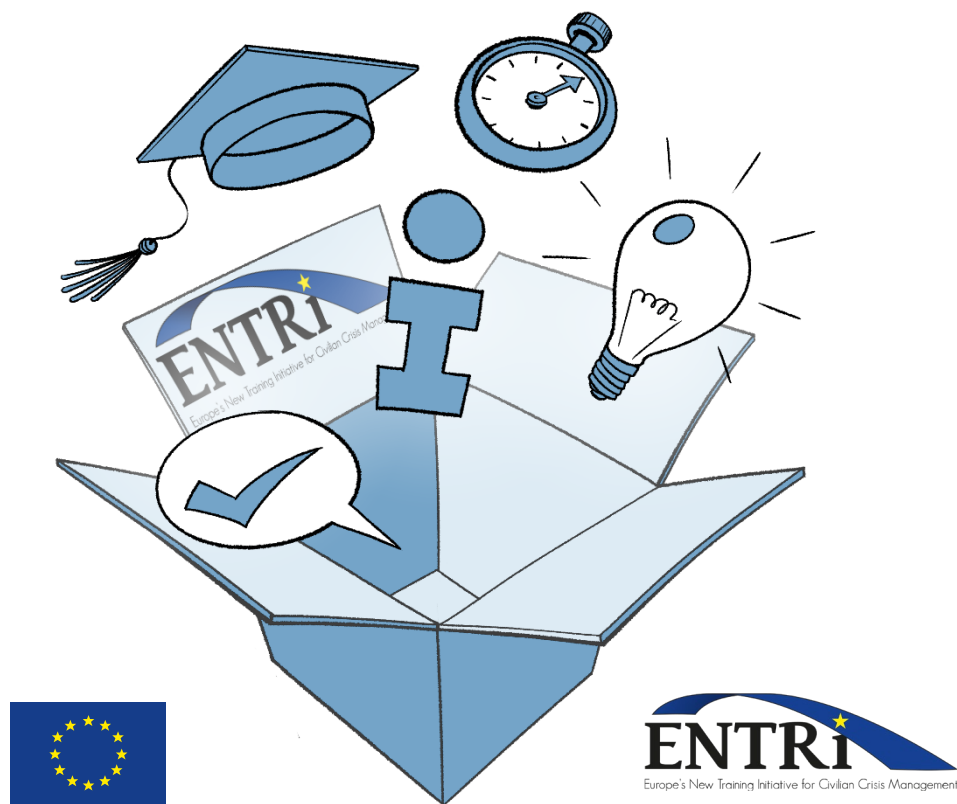


Manuel du participant

Programme de formation des formateurs d'ENTRi



Auteurs :

Ce manuel fait partie du programme de formation des formateurs, qui se base sur la proposition rédigée par le Centre slovène pour la perspective européenne et approuvée par les partenaires d'ENTRi en février 2018.

Ce document a été produit avec l'aide financière de la Commission européenne. Les opinions exprimées ici ne sauraient en aucun cas être considérées comme reflétant l'opinion officielle de l'Union européenne.

Contenu de ce manuel

Introduction.....	4
1^e partie : La fonction de formateur.....	5
<i>Introduction</i>	<i>5</i>
<i>Le cycle d'enseignement</i>	<i>6</i>
<i>Relations professionnelles et limites.....</i>	<i>10</i>
2^e partie : Théories sur l'enseignement et l'apprentissage.....	10
<i>Que voulons-nous transmettre aux participants ?.....</i>	<i>11</i>
<i>Apprentissage par l'expérience.....</i>	<i>12</i>
<i>Apprentissage social</i>	<i>13</i>
<i>L'apprentissage chez les adultes</i>	<i>14</i>
<i>Styles d'apprentissage</i>	<i>15</i>
<i>Mémorisation et oubli.....</i>	<i>17</i>
<i>Oubli.....</i>	<i>18</i>
<i>Motiver les apprenants.....</i>	<i>19</i>
<i>La hiérarchie des besoins de Maslow.....</i>	<i>19</i>
3^e partie : Techniques à employer lors d'une séance de formation	22
<i>Cours magistraux et présentations.....</i>	<i>22</i>
<i>Démonstrations</i>	<i>23</i>
<i>Mise en pratique</i>	<i>23</i>
<i>Discussions dirigées par le formateur</i>	<i>23</i>
<i>Simulations</i>	<i>24</i>
<i>Jeux de rôles.....</i>	<i>24</i>
<i>Séances de réflexion.....</i>	<i>25</i>
<i>Groupes de discussion ou petits groupes.....</i>	<i>26</i>
<i>World café.....</i>	<i>26</i>
<i>Dyades et triades</i>	<i>27</i>
<i>Atelier carrousel.....</i>	<i>27</i>
<i>Animation d'un débat</i>	<i>27</i>
<i>Petit test en équipes.....</i>	<i>28</i>
<i>Communication.....</i>	<i>28</i>
<i>Comportement verbal.....</i>	<i>29</i>
<i>Comportement non verbal.....</i>	<i>29</i>
<i>Différences culturelles.....</i>	<i>30</i>
<i>Techniques d'interrogation.....</i>	<i>32</i>
<i>Écoute active.....</i>	<i>34</i>

<i>Un environnement d'apprentissage inclusif</i>	35
<i>Les éventuelles difficultés d'apprentissage</i>	36
4^e partie : Autres activités de formation	39
<i>Activités brise-glace</i>	39
<i>Activités dynamisantes</i>	41
<i>Bilans</i>	43
<i>Règles de base</i>	44
<i>Zones d'attente</i>	46
5^e partie : Planification et préparation	47
<i>Buts, finalités et objectifs d'apprentissage</i>	48
<i>But : « Vers quoi nous nous dirigeons »</i>	48
<i>Finalités et objectifs d'apprentissage : « Comment nous savons que nous sommes arrivés »</i>	48
<i>La taxonomie de Bloom</i>	49
<i>Programmes d'apprentissage et schémas de travail</i>	54
<i>Définition d'un schéma de travail</i>	54
<i>Planification des cours</i>	57
6^e partie : Gestion de l'environnement de formation	61
<i>Qu'est-ce qu'un environnement de formation ?</i>	61
<i>Questions concernant la santé et la sécurité</i>	63
<i>Agencement de la pièce</i>	66
7^e partie : Dispenser une séance de formation	70
<i>Présenter un sujet</i>	70
<i>Propriété intellectuelle</i>	76
<i>Répartition en petits groupes durant une formation</i>	76
<i>Gérer les participants difficiles</i>	78
8^e partie : Évaluation de l'apprentissage	80
<i>Le cycle d'évaluation</i>	81
<i>Types d'évaluations</i>	82
<i>Principes d'évaluation</i>	83
<i>Méthodes d'évaluation</i>	85
<i>Techniques employées pour faire des commentaires</i>	87
9^e partie : Faire le bilan d'une formation	91
<i>Le modèle Kirkpatrick</i>	92

Introduction



La bonne gestion civile des crises et le succès des missions de stabilisation reposent sur la disponibilité de personnes bien préparées, qui dépendent à leur tour d'activités de formation de qualité, conçues à cet effet.

Dans le cadre de l'action lancée début 2011, ENTRi continue à se concentrer sur la préparation et la formation des civils issus des États membres de l'UE et de pays tiers qui sont sur le point de travailler, ou travaillent déjà, dans des missions de gestion des crises à travers le monde.

Le consortium, qui a entamé sa troisième phase (ENTRi III), concentre ses efforts sur la professionnalisation de l'élaboration des cours, sur la qualité générale et sur la formation des formateurs au sein des institutions de formation européennes et des unités de renforcement des capacités des missions individuelles.

Reconnaissant que la conception et l'exécution de programmes d'enseignement efficaces et bien structurés répondant aux besoins des organisations et des individus reposent entièrement sur les aptitudes des formateurs chargés de transmettre les connaissances, la compréhension et les compétences requises, ce manuel se veut être un guide des pratiques d'excellence en matière de conception et d'animation des formations.

Il contient des informations fondamentales qui contribueront à consolider ou à rafraîchir les connaissances et les compétences du personnel et des experts en la matière chargés de dispenser des formations lors de missions de gestion civile des crises à travers le monde.

L'effort d'harmonisation des activités de formation (par le biais d'une certification des cours de formation et du développement/de la mise à jour de concepts communs) répond aux organes de décision et se base sur ces derniers, ainsi que sur des études et des rapports pertinents. Ce manuel peut donc également être utilisé comme support de référence dans le cadre du programme standard de formation des formateurs d'ENTRi.

Le programme de formation des formateurs d'ENTRi reconnaît l'importance capitale des formations dans l'obtention de solides résultats opérationnels. Mélange d'expérience et de connaissances, associées à un contenu exhaustif, ce programme encourage l'adoption de bonnes pratiques et favorise le perfectionnement professionnel continu du personnel de formation et des experts en la matière.

Il contribue donc à produire des membres du personnel confiants, professionnels et bien préparés, qui ajoutent une réelle valeur aux missions de gestion civile des crises à travers le monde.

1^e partie : La fonction de formateur

Cette partie introduit l'idée de « formation », par opposition à l'« enseignement », et s'intéresse à la conception des formations, en tant que processus cyclique. Elle aborde les responsabilités professionnelles du formateur.

À la fin de cette partie, vous serez capable :

- ★ de faire la distinction entre les modèles d'enseignement pédagogiques et andragogiques,
- ★ d'expliquer l'importance du cycle d'enseignement,
- ★ de définir les comportements professionnels acceptables et moins acceptables chez un formateur.

Introduction

Le premier formateur célèbre au monde a sans doute été Socrate. Les gens venaient à lui pour apprendre et lui posaient des questions sur le monde qui les entourait. Pour toute réponse, Socrate leur posait toujours une autre question qui les obligeait à réfléchir aux raisons de leur question. La personne posait alors une autre question et ainsi de suite. Cette forme de dialogue développait ainsi une plus grande compréhension.

Au Moyen-Âge, cependant, lorsque l'Église chrétienne a instauré des écoles monastiques, l'apprentissage est devenu un processus didactique, par lequel une personne érudite transmettait des informations à des rangées de personnes assises passivement devant elle. Ceci est devenu le modèle que nous associons le plus communément à l'« enseignement » et à l'« apprentissage ».

On le désigne souvent sous le nom de modèle « **pédagogique** », dans lequel le formateur assume l'entière responsabilité et décide du contenu des enseignements et de la manière d'enseigner, les apprenants ne contribuant pas à la séance, ou très peu. L'approche pédagogique tend à être « centrée sur le formateur », l'élève apprenant ce qu'il doit savoir au moment voulu. Ce dernier est ainsi relégué à un rôle largement passif, où on lui demande principalement d'écouter.

Paradoxalement, à mesure que les adultes deviennent plus mûres et commencent à prendre leurs propres décisions dans la vie, ils ne se laissent plus « dicter » ce qu'ils doivent faire et peuvent faire obstacle à l'apprentissage. À mesure que les adultes acquièrent de l'expérience, développent leurs connaissances et cherchent à appliquer leurs acquis dans la vie concrète, il est souvent préférable et plus productif de leur laisser une certaine indépendance et une certaine liberté de pensée, en leur permettant d'orienter leur propre apprentissage à travers des tâches autodirigées. Cette approche, appelée modèle « **andragogique** », est davantage « centrée sur l'apprenant », le formateur devenant alors un animateur qui, conscient des connaissances, des acquis et des expériences précédents au

sein de la classe, encourage et aide les élèves à apprendre par eux-mêmes, en employant des méthodes et des techniques qui engagent activement, motivent et impliquent tous les apprenants tout au long de la séance.

L'approche andragogique laisse une grande place au travail en groupes, parfois dans des pièces séparées, les apprenants s'engageant souvent dans de multiples activités, en utilisant des technologies modernes qui reflètent les différents besoins d'apprentissage de chacun.

L'« andragogie » reconnaît essentiellement que les apprenants sont des individus et que tout le monde n'apprend pas au même rythme ni de la même manière.

Le sujet enseigné et le public visé détermineront souvent s'il est préférable d'opter pour une approche plutôt pédagogique ou andragogique. Les présentations, les explications, les cours magistraux et les séances d'interrogation tendent par exemple à adopter une approche plus pédagogique, qui limite les possibilités de discussion ou de dialogue. À l'inverse, les séances pratiques, les études de cas, les recherches, le travail en groupe et la réalisation de projets se prêtent davantage au modèle andragogique, tandis que l'encadrement, la discussion, l'apprentissage mixte et l'apprentissage par l'expérience englobent des éléments des deux approches.

En résumé, il est sans doute préférable d'opter pour un mélange des deux modèles tout au long de la séance/du programme de formation pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage des organisations et des apprenants. Les élèves adultes ont tous leurs propres attentes ; il incombe au formateur de relever ce défi en concevant et en dispensant des séances inclusives et innovantes qui répondent à ces attentes et motivent les élèves, tout en leur donnant envie de continuer à apprendre !

Le cycle d'enseignement

À première vue, il peut sembler que le rôle principal d'un formateur consiste simplement à enseigner le sujet d'une manière stimulante, instructive et structurée qui inclut et implique tous les apprenants. Un enseignement efficace va pourtant bien au-delà de la simple approche d'exécution ou de la méthodologie employée. Il est nécessaire, par exemple, de définir les objectifs d'apprentissage et les besoins individuels ; les séances doivent être planifiées et les supports élaborés ; les ressources doivent être organisées ; et il est parfois nécessaire de réserver le personnel d'appui, les lieux et les installations extérieures.

Les autres professions et les membres des autres équipes impliqués dans l'animation de la séance doivent connaître et comprendre parfaitement le rôle qu'ils joueront dans le programme.

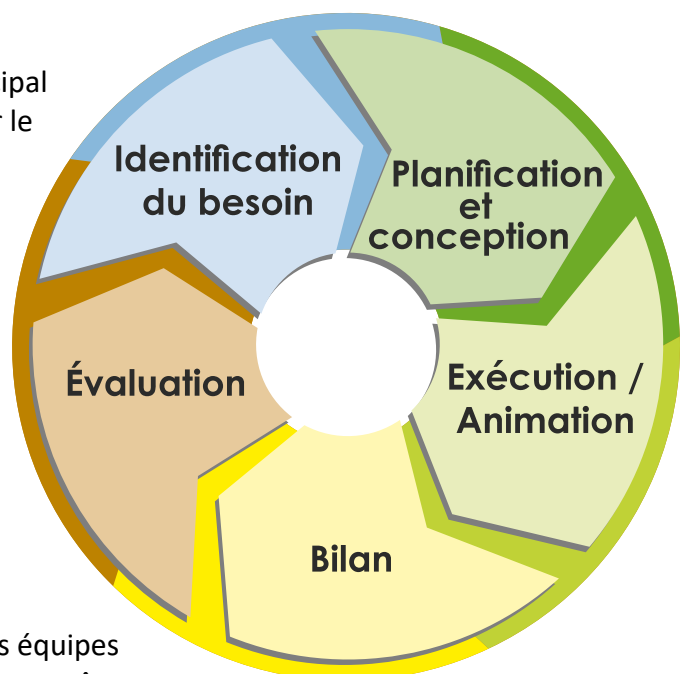


Figure 1 : Le cycle d'enseignement

L'apprentissage individuel passe par une évaluation, afin de confirmer que les objectifs sont atteints. Les types et les méthodes d'évaluation à adopter requièrent une élaboration et une préparation préalables pour garantir leur justesse, leur validité et leur fiabilité. La séance individuelle/le programme global doit être évalué(e) pour s'assurer de répondre aux besoins de l'organisation et de maintenir le niveau de qualité, et afin de pouvoir y apporter des améliorations/modifications pour les futures séances. Ce processus intégral est souvent appelé « cycle d'enseignement ». Le point essentiel à garder à l'esprit est que si le cycle peut débuter à n'importe quel stade, toutes les phases doivent être abordées pour assurer un enseignement et un apprentissage efficaces.

Les tableaux qui suivent fournissent quelques exemples des rôles et des responsabilités que l'on peut attendre chez un formateur à chaque stade du cycle d'enseignement.

Identification des besoins

Rôles	Responsabilités
Définition des exigences de l'organisation	Assister aux événements promotionnels et de recrutement
Définition de la logique des cours	Choisir des vêtements appropriés
Participation aux processus de recrutement	Suivre les politiques/procédures de l'organisation
Organisation des évaluations initiales	Donner des conseils/indications/informations appropriés
Évaluation des connaissances et des compétences actuelles des participants	Préserver la confidentialité
Identification des besoins précis de chaque individu, de chaque organisation et de ses propres besoins	Orienter les apprenants vers d'autres organismes/services d'aide lorsque nécessaire
Identification des éventuels obstacles/difficultés	Rédiger le but du programme et les objectifs d'apprentissage
Évaluation des limites de travail	

Planification et conception

Rôles	Responsabilités
Préparation du programme de formation	Convenir des plans d'apprentissage/de perfectionnement individuels
Préparation des ressources/activités d'enseignement et d'apprentissage	Procéder à des évaluations des risques
	Instaurer un environnement d'apprentissage sûr et accessible
	Élaborer les concepts des cours/les plans de cours individuels
	Préparer les supports et les ressources, et s'assurer de leur disponibilité

Prévoir un plan « de secours »

Obtenir la qualification pertinente/se procurer les critères d'animation et d'évaluation des cours

Exécution et animation

Rôles	Responsabilités
Communication appropriée et efficace	Agir et parler de manière appropriée ; suivre les valeurs et la déontologie professionnelles tout au long des cours
Respect des normes et des codes de conduite professionnels	Se comporter de manière professionnelle, en faisant preuve d'intégrité
Définition des règles de base	S'assurer que ses propres qualifications/niveaux d'aptitude sont appropriés aux séances dispensées
Respect des politiques/exigences de l'organisation/organisme d'attribution	Accomplir les formalités administratives/remplir les fiches de présence et noter les absences
Obligation de diligence vis-à-vis des apprenants	Remédier aux comportements inappropriés
Enseignement dispensé de manière inclusive et engageante	Engager/encourager les apprenants et leur apporter l'aide nécessaire
Application d'une méthodologie d'enseignement/d'apprentissage variée et motivante	Reconnaître/faire preuve de différenciation dans les supports et les approches d'enseignement/d'apprentissage
Utilisation efficace d'activités brise-glace et d'activités dynamisantes	Conserver un point de vue nuancé
	Utiliser les équipements et les ressources appropriés, en intégrant l'innovation et les nouvelles technologies lorsque cela s'avère approprié
	Se conformer aux exigences et à la législation en matière de santé, sécurité, diversité et égalité
	Apporter à tout moment les premiers secours appropriés
	Prendre des notes de ce qui a été enseigné

Évaluation

Rôles	Responsabilités
Évaluation des progrès	Évaluer le travail dans les délais convenus
Respect des exigences/politiques et procédures de l'organisation/organisme d'attribution	Contrôler l'absence de plagiat
	Faire des commentaires aux apprenants
	S'assurer que les méthodes d'évaluation sont équitables, valables et fiables

Vérifier que les apprenants connaissent les processus d'évaluation et d'appel
 Tenir à jour des dossiers sur les accomplissements individuels
 Préserver la confidentialité
 Élaborer et utiliser diverses méthodes d'évaluation formative/sommative

Bilan

Rôles	Responsabilités
Évaluation de la planification/exécution et de la méthodologie d'enseignement de la séance/du programme Amélioration/modification du programme, si nécessaire	Évaluer chaque séance d'enseignement/d'apprentissage Inciter en permanence les participants et les pairs à faire des commentaires/une évaluation Établir des contacts avec d'autres personnes, comme des vérificateurs externes Se tenir à jour et se perfectionner sur les sujets Participer aux processus de contrôle qualité de l'organisation

Relations professionnelles et limites

Les formateurs doivent respecter des limites professionnelles. Il est important pour un formateur de ne pas franchir ces limites en se montrant trop personnel ou trop familier avec les apprenants.

Il ne faut pas oublier que relations professionnelles et amitiés sont deux choses différentes. Il est certes important de gagner la confiance et de garder de bons rapports « amicaux » avec les apprenants, mais il est essentiel pour les formateurs de ne pas oublier leur position, de rester justes et d'avoir un comportement éthique avec tous les apprenants en permanence, évitant ainsi de donner l'impression de favoriser une personne ou de traiter une autre de manière inéquitable.

Bien qu'il soit courant de proposer d'aider les apprenants en dehors des heures de classe habituelles, il est capital que ceux-ci sachent quels sont les horaires acceptables durant lesquels ils peuvent vous contacter.

Il est déconseillé de donner aux apprenants vos numéros de téléphone personnels, de rejoindre leurs réseaux sociaux ou de vous rendre disponible pour répondre à des appels ou à des SMS, par exemple, en dehors des horaires convenus. De même, il convient de se demander, durant les programmes de formation avec hébergement, si le personnel de formation/d'enseignement doit loger dans la même pièce que les apprenants. Il est important de conserver une certaine distance avec les apprenants, pour ne pas donner l'impression que vous avez envie de devenir davantage un ami qu'un formateur. À cet égard, il convient également de se demander s'il est approprié d'entretenir des relations sociales durant les pauses et en dehors des heures de classe habituelles.

Les formateurs doivent toujours rester conscients des limites de leur fonction, toujours préserver la confidentialité et se comporter de manière cohérente, conformément aux politiques et aux codes de pratique de l'organisation ou de la profession.

N'oubliez pas qu'en tant que formateur, il vous est impossible de tout savoir et de satisfaire tout le monde. Il faut parfois savoir reconnaître qu'un apprenant a besoin d'une aide ou d'un soutien spécialisé(e) qui dépasse vos compétences ou vos attributions. Vous devez alors admettre vos limites et l'apprenant devra être orienté vers le spécialiste approprié.

En résumé, les limites consistent à rester professionnel et à savoir où commencent et où s'arrêtent votre rôle et vos attributions.

2^e partie : Théories sur l'enseignement et l'apprentissage

Cette partie explique que chacun apprend d'une manière différente et permet de comprendre que les expériences de la vie influencent souvent la façon et la mesure dans laquelle les individus apprennent et enregistrent les informations. Elle présente plusieurs théories concernant les pratiques d'apprentissage et de réflexion et montre qu'il est essentiel de tenir compte de la façon dont les autres apprennent dans la planification, la conception et l'animation de séances de formation inclusives et motivantes.

Les sujets suivants seront notamment abordés :

- ★ Les principes de l'apprentissage chez les adultes
- ★ Apprentissage par l'expérience
- ★ Apprentissage social
- ★ Styles d'apprentissage
- ★ Mémorisation et oubli
- ★ À la fin de cette partie, vous serez capable :
 - ★ de concevoir une séance de formation en appliquant la théorie de l'apprentissage par l'expérience,
 - ★ d'expliquer pourquoi les interactions sociales constituent un élément essentiel de l'apprentissage,
 - ★ de décrire comment prendre en compte les principes de l'apprentissage chez les adultes lors de la conception de séances de formation,
 - ★ d'expliquer les utilisations et les limites des théories sur les styles d'apprentissage,
 - ★ d'expliquer pourquoi les processus psychologiques de mémorisation et d'oubli doivent être pris en compte dans la conception de l'apprentissage.

Que voulons-nous transmettre aux participants ?

Avant de nous intéresser aux grandes idées sur la façon d'apprendre, nous devons dans un premier temps réfléchir à **ce que** nous souhaitons transmettre.

En règle générale, ceci peut être divisé en trois catégories :

- ★ Connaissances - compréhension mentale d'un sujet
- ★ Capacités - aptitude physique à accomplir une tâche
- ★ Attitudes - ce que nous ressentons sur le plan émotionnel

Celles-ci sont souvent désignées par l'acronyme « CCA ». Nous nous intéresserons un peu plus tard aux termes techniques employés par les experts en sciences cognitives pour parler de ces catégories comme des « domaines » d'apprentissage : cognitif (connaissances), psychomoteur (capacités) et affectif (attitudes).

Dans le cadre des formations, nous cherchons généralement à influencer ces trois domaines. Si nous dispensons un cours sur la gestion du stress sur le lieu de travail, par exemple, nous chercherions à couvrir les sujets suivants :

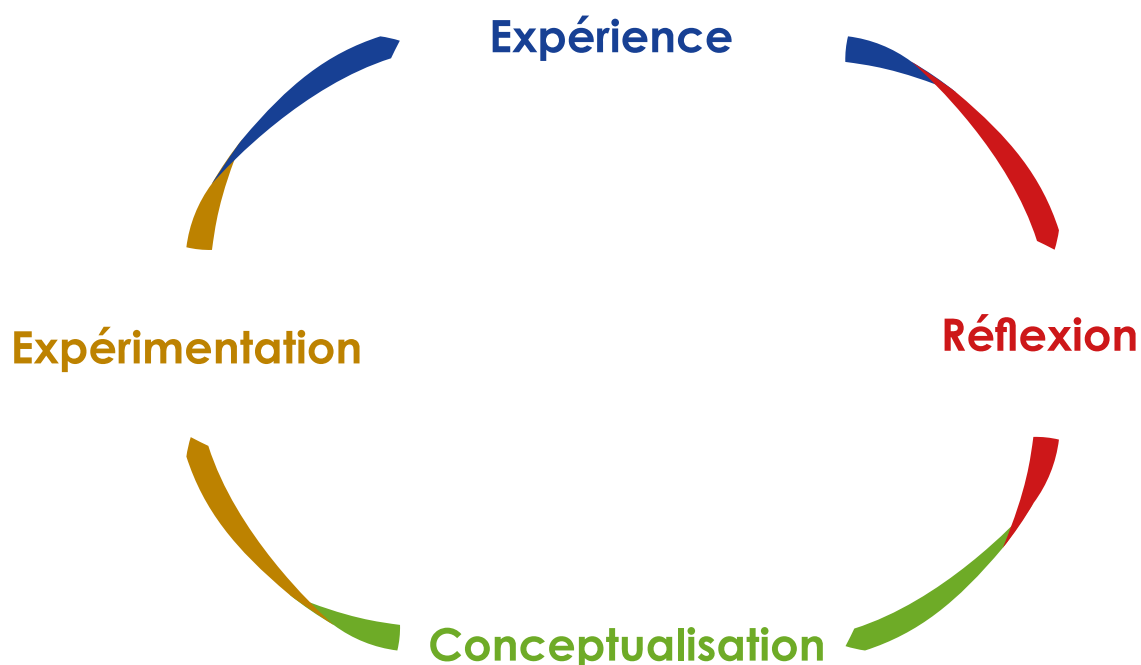
- ★ Les facteurs de stress et les réactions de notre organisme lorsque nous sommes stressés (connaissances)
- ★ Techniques de gestion du stress (capacités)
- ★ L'importance de savoir contrôler son stress (attitudes)

Ce cours a notamment pour but d'expliquer les différentes techniques de formation qui peuvent être utilisées pour aider à consolider chacun de ces domaines.

Apprentissage par l'expérience

En 1984, David A. Kolb, un philosophe américain, a publié un livre intitulé « *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* » (L'apprentissage par l'expérience : l'expérience comme source d'apprentissage et de perfectionnement), dans lequel il présentait sa théorie selon laquelle les « adultes » apprennent mieux en découvrant et en expérimentant les choses.

Sa théorie de l'apprentissage par l'expérience est un cycle d'apprentissage ou de « formation » en quatre étapes, qui suggère que si les gens prennent le temps de réfléchir après une expérience, ils sont ensuite capables d'adapter ou de modifier leur comportement pour être mieux préparés la prochaine fois qu'une expérience similaire se présentera. Le besoin d'expérience est au cœur de tout le processus.



L'expérience concrète est le moment où l'apprenant entreprend l'activité ou la tâche (en substance, n'importe quelle activité), qui peut être physique, mentale ou un ensemble des deux. Pour dire les choses simplement, c'est la phase d'« exécution ».

L'observation et la réflexion viennent après l'activité ou la tâche initiale. C'est là que l'apprenant prend le temps de revenir sur son expérience. Il faut également tenir compte du fait que les croyances, les valeurs et les attitudes personnelles d'un individu peuvent influencer sa façon de réfléchir à ce stade. C'est la phase durant laquelle l'apprenant « pense » à ce qu'il a fait.

La conceptualisation abstraite désigne le moment où l'activité ou la tâche est interprétée et où l'apprenant cherche à tirer un sens de ce qu'il vient de vivre. Durant cette phase, les informations sont assimilées, des méthodes alternatives sont envisagées et des idées sont formulées sur la façon dont les enseignements tirés pourraient être appliqués si une

situation similaire se présentait à l'avenir. C'est la phase durant laquelle l'apprenant « planifie » ce qu'il fera différemment la prochaine fois.

L'expérimentation active désigne le stade du processus où les nouveaux enseignements et les méthodes révisées sont testés sur la tâche, où des prévisions raisonnables sont faites sur l'influence que cela pourra avoir sur le résultat et sur les mesures supplémentaires qui, en conséquence, pourront être nécessaires. C'est la phase de « réexécution ».

L'apprentissage par l'expérience est un processus continu qui sous-tend la plupart des apprentissages chez l'adulte. Le modèle montre que bien que l'apprentissage soit de nature cyclique, il peut débuter à n'importe quel stade et le nombre de cycles effectués dans une situation d'apprentissage est illimité. La répétition des tâches facilitera et consolidera l'apprentissage, que ce soit dans un cadre pratique ou théorique.

La théorie met en avant le besoin pour les apprenants d'entreprendre des activités mentales et physiques, afin d'être exposés à une expérience réaliste et d'avoir l'occasion de faire des erreurs dans le cadre d'un environnement sécurisé.

La clé est de leur laisser le temps de réfléchir et de repenser à leurs actes pour qu'ils puissent formuler de nouveaux plans et se préparer pour la prochaine fois.

L'absence d'un temps de réflexion augmente le risque de continuer à appliquer des pratiques devenues obsolètes ou de manquer des occasions de se perfectionner.

Il est important de ne pas oublier que la pratique de la réflexion constitue également un élément fondamental et vital du perfectionnement du formateur lui-même. Sans réflexion, il n'y a aucun processus d'examen et peu de chances de pouvoir affirmer en toute honnêteté que la séance a été efficace, que les participants ont réellement appris quelque chose ou qu'ils ont vécu une expérience positive.

L'absence de réflexion signifie essentiellement que le formateur et l'apprenant manqueront tous deux une précieuse occasion de tirer des leçons de leurs performances. Les bonnes pratiques auront peu de chances d'être davantage perfectionnées et les erreurs se reproduiront inévitablement, peut-être indéfiniment.

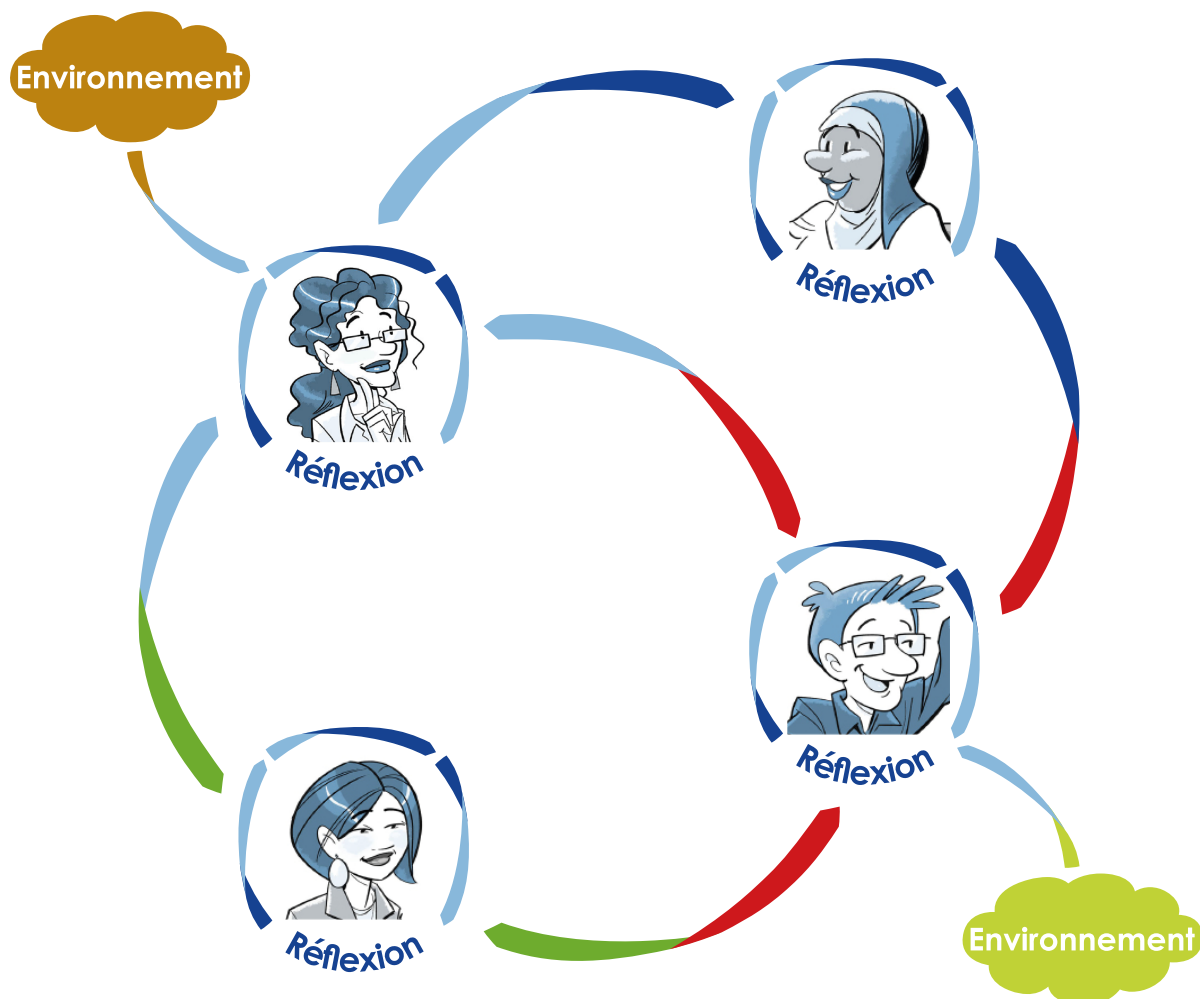
Apprentissage social

Bien que la théorie de l'apprentissage par l'expérience de Kolb soit largement acceptée comme une bonne explication de la façon dont les individus apprennent, elle est limitée dans le sens où elle se concentre sur l'apprenant à titre individuel. Le problème, si l'on s'interroge sur la réflexion, est qu'on ne peut réfléchir à ce point que durant un processus d'apprentissage et qu'à un moment donné, celui-ci prend fin.

En réalité, les gens réfléchissent en intégrant des informations supplémentaires puisées dans l'environnement extérieur, souvent en discutant avec d'autres personnes de ce qu'ils essaient d'apprendre. Cette idée de construction sociale de l'apprentissage a été mise en avant par le psychologue russe Lev Vygotsky dans les années 1930, d'après des recherches sur la façon dont les enfants apprennent. Ainsi, si l'on associe les deux idées d'apprentissage par l'expérience et d'apprentissage social, on constate que l'apprentissage devient un

processus **social** de discussion, de comparaison et de clarification de la compréhension : ce qu'apprend une personne devient une source d'apprentissage pour les autres.

C'est l'une des principales raisons pour lesquelles, lors des formations, nous divisons souvent les personnes en petits groupes et nous leur posons une question à laquelle ils doivent réfléchir ensemble. En discutant de la question et des réponses possibles, chacun a l'occasion de réfléchir de différentes façons à la question, afin de cerner tous ensemble une réponse possible.



L'apprentissage chez les adultes

Dans les années 1970, le pédagogue américain Malcolm Knowles a émis l'idée de l'**andragogie**, qui désigne la théorie et la pratique de l'apprentissage chez les adultes.

Knowles a proposé sept principes concernant l'apprentissage andragogique axé sur l'adulte :

- ★ L'apprentissage devrait avoir lieu dans une ambiance informelle, respectueuse d'autrui, consensuelle, collaborative et favorisant l'entraide.
- ★ La planification des activités d'apprentissage devrait être participative.
- ★ Le diagnostic des besoins d'apprentissage devrait être un processus conjoint.
- ★ Les objectifs d'apprentissage devraient être fixés ensemble.

- ★ Les plans d'apprentissage devraient se baser sur le niveau de préparation de l'apprenant et, par conséquent, ne pas suivre un programme d'enseignement ou un « ordre logique » défini.
- ★ Les activités devraient reposer sur la demande de renseignements, l'étude indépendante et l'expérimentation.
- ★ L'évaluation devrait être une activité conjointe reposant sur les preuves recueillies par l'apprenant.

Le suivi de ces principes est une condition préalable essentielle lors de la conception de séances de formation destinées à des adultes.

Styles d'apprentissage

Les idées initiales de Kolb ont été poussées encore plus loin, par Kolb lui-même et par Peter Honey et Alan Mumford, qui ont suggéré que lorsque nous sommes confrontés au besoin d'apprendre quelque chose, nous mettons davantage l'accent sur certaines parties du cycle d'apprentissage.

Selon Honey et Mumford (1992), lorsqu'une personne met davantage l'accent sur une partie spécifique du cycle d'apprentissage, elle peut être classée dans l'une des catégories suivantes : style actif, style pragmatique, style théoricien ou style réfléchi.



Style actif : personnes enthousiastes qui préfèrent les nouvelles expériences, les défis et aiment résoudre des problèmes, avec de nombreuses activités stimulantes. Souvent parmi les premières à se porter volontaires, elles aiment prendre la tête des opérations et s'épanouissent dans la résolution des crises.



Style pragmatique : ces personnes cherchent de nouvelles idées, favorisent un raisonnement logique et des raisons d'effectuer une tâche. Elles cherchent à établir des liens évidents entre ce qu'elles apprennent et l'utilité de ces enseignements en situation pratique. Elles préfèrent l'approche de mise en pratique et aiment avoir la possibilité de tester de nouvelles techniques.



Style théoricien : personnes studieuses qui ont besoin de temps pour lire, réfléchir et assimiler les informations et pour comprendre les concepts avant de les mettre en pratique. Préférant les systèmes et les processus, elles apprennent mieux à travers des activités ayant des règles et des procédures clairement définies.



Style réfléchi : ces personnes aiment observer, réfléchir de manière approfondie à ce qui leur est enseigné et aux différents moyens de le mettre en pratique avant de parvenir à une conclusion. Préférant souvent les pratiques testées et éprouvées aux nouvelles idées, elles apprécient de pouvoir faire des commentaires et aiment rédiger des rapports.

Il existe des questionnaires qui, une fois remplis, peuvent indiquer qu'une personne préfère un ou plusieurs de ces « styles d'apprentissage ». Bien que cette théorie soit populaire, de très nombreuses recherches ont montré que cette idée est bien trop simple (p. ex. Reynolds, 1997). En réalité, il semblerait que nous choisissons un style d'apprentissage en fonction des exigences du moment. Par exemple :

- ★ Si nous savons que ce que nous faisons sera évalué sur une base théorique (par une réponse écrite, par exemple), nous avons tendance à adopter un style théoricien.
- ★ Si nous devons faire quelque chose rapidement et sous pression, notre style sera davantage actif.

Qui plus est, les préférences personnelles concernant le style d'apprentissage évoluent avec le temps et la façon dont nous nous comportons aujourd'hui ne sera pas forcément la même la semaine prochaine.

Une autre approche des styles d'apprentissage, appelée **VARK**, tient compte des manières pratiques d'apprendre. Cette approche comporte quatre modes :

Visuel : apprendre en voyant et en regardant plutôt qu'en faisant, mémoriser en regardant des images et apprécier les diagrammes, les graphiques, les documents distribués et les clips vidéo.

Auditif : apprendre en écoutant et en parlant aux autres.

Rédactionnel : apprendre à partir de textes écrits, dresser des listes, prendre des notes et lire directement dans les manuels.

Kinesthésique : apprendre en faisant plutôt qu'en lisant.

Une fois encore, il existe peu de recherches rigoureuses prouvant que les préférences pour un style plutôt qu'un autre sont permanentes et reproductibles, même s'il est probablement vrai que chacun de ces modes a son importance dans un environnement d'apprentissage. Les enseignements sont davantage mémorisés si l'apprenant traite les informations en utilisant plusieurs sens ou modes durant le cycle d'apprentissage par l'expérience. Planifier et dispenser des séances de formation incluant des éléments visuels et auditifs associés à diverses activités interactives augmentera donc les chances que les informations soient mémorisées plus longtemps.

Mémorisation et oubli

« Il est difficile d'imaginer à quoi ressemblerait la vie si nous n'étions pas capables de mémoriser et d'apprendre. Pourrait-on d'ailleurs parler de vie ? Sans mémoire, nous serions esclaves du moment, sans rien d'autre que nos réflexes innés pour nous aider à affronter le monde. Aucun langage, aucun art, aucune science ni aucune culture ne pourraient exister. La civilisation elle-même distille la mémoire de l'homme ».

(Blakemore, 1988)

Apprendre est une chose, mémoriser ce qu'on a appris en est une autre !



Selon les recherches, la mémorisation passerait par trois stades :

- ★ un stade sensoriel, où nous voyons, entendons, ressentons ou sentons ;
- ★ la mémoire à court terme, où les informations que nous venons de recevoir par nos sens sont traitées et filtrées ;
- ★ la mémoire à long terme.

Les deux premiers stades reçoivent et filtrent les informations en fonction de la répétition, de la signification, de la pertinence et de l'importance.

Étant donné qu'elle reçoit constamment des données sensorielles, la mémoire à court terme a une capacité limitée et est sujette aux interférences et aux perturbations. Certaines recherches indiquent que nous mémorisons environ « 7 unités d'information, plus ou moins 2 » dans notre mémoire à court terme (Miller, 1956).

Au bout de 15 à 30 secondes, si la donnée n'est pas répétée, elle est écartée (Atkinson et Shiffrin, 1968). Si le stimulus est considéré comme important, les informations le concernant sont alors transférées dans la mémoire à long terme, qui possède une capacité bien supérieure et qui stocke les informations de façon plus permanente. Les nouvelles informations ont plus de chances d'être stockées dans la mémoire à long terme si elles peuvent être reliées à des souvenirs existants.

D'autres stratégies d'apprentissage qui vont au-delà de la simple « répétition » influencent également notre capacité à nous souvenir des informations. D'autres recherches (Craik et Lockhart, 1972) ont montré que l'utilisation d'éléments sensoriels variés et complexes (p. ex. utiliser autant de sens auditif/visuel/tactile/olfactif que possible) ainsi que la méthode et l'ampleur du traitement jouent un rôle crucial dans le stockage de l'expérience dans notre mémoire à long terme. Plus l'élément est approfondi, plus il se distingue, ce qui augmente les chances qu'il soit reconnu par d'autres éléments associés ; cela entraîne à son tour une mémorisation de l'information à plus long terme. Inversement, les éléments superficiels sont peu mémorisés et ne le sont qu'à court terme. Nous mémorisons généralement plus facilement ce que nous entendons que ce que nous lisons simplement et nous mémorisons encore plus ce que nous voyons que ce que nous entendons.

La réalisation d'une tâche constitue un outil de mémorisation encore plus puissant. Par exemple, montrer un mot et demander aux étudiants de simplement décrire ses caractéristiques physiques (p. ex. est-il écrit en majuscules ou en minuscules ?) peut être considéré comme un élément « superficiel », tandis que montrer un mot, le faire entendre, le faire écrire aux étudiants et leur demander de définir sa « signification » pourrait être considéré comme un élément « approfondi », qui sera sans doute mémorisé à plus long terme.

Concevoir des activités d'apprentissage qui demandent un effort à l'élève augmente nettement les chances qu'une plus grande partie des informations traitées soient stockées dans la mémoire à long terme, et puissent ainsi être extraites plus facilement.

Si les informations peuvent être extraites, il est davantage probable qu'elles puissent être appliquées à une situation nouvelle. Si elles peuvent être appliquées à une situation nouvelle, il est évident que l'apprentissage a réussi.

Oubli

L'oubli est évidemment le contraire de la mémorisation. Bien que le stockage dans la mémoire à long terme soit, par définition, à long terme, si les souvenirs ne sont pas utilisés, ils peuvent rapidement disparaître.

Des recherches effectuées par le psychologue allemand Hermann Ebbinghaus au XIX^e siècle ont montré que nous oublions les informations à un rythme exponentiel : si nous n'accédons pas à quelque chose que nous avons appris, nous en aurons oublié 80 % au bout de quatre semaines. Un phénomène similaire se produit au travail concernant l'oubli des

compétences pratiques : c'est ce que l'on appelle parfois la « perte progressive des compétences » (Arthur et al, 1998).

C'est la raison pour laquelle la maxime « pratiquer, encore et encore » est si importante, et pour laquelle une formation ne peut avoir qu'une valeur limitée pour aider à maîtriser une compétence. Une personne qui assiste à un atelier et n'a par la suite jamais l'occasion de mettre en pratique ce qu'elle a appris oubliera très vite la majeure partie du contenu de la formation.

Motiver les apprenants

L'envie d'apprendre est souvent décrite comme étant :

- ★ intrinsèque, venant de l'intérieur, c'est-à-dire que la personne souhaite apprendre pour s'accomplir, ou
- ★ extrinsèque, venant de l'extérieur, c'est-à-dire que la personne est motivée par un facteur externe, comme une opportunité de promotion ou une augmentation de salaire.

Outre le principal facteur de motivation, d'autres éléments influencent le désir d'apprendre ; par exemple :

- ★ L'apprenant s'intéresse-t-il au sujet ?
- ★ Ce qui est enseigné lui semble-t-il pertinent par rapport à ses propres circonstances ?
- ★ Suit-il la formation de sa propre volonté ou le lui a-t-on demandé ?

Quelle que soit la motivation ou la circonstance qui a amené les apprenants dans votre classe, il est certain que l'expérience que vous leur offrez, en tant que formateur, influencera également le résultat, en renforçant ou en diminuant l'envie générale d'apprendre de chacun.

À cet effet, votre connaissance des différents besoins, attentes et facteurs de motivation de chacun, associée à votre capacité à promouvoir un environnement professionnel, confortable, sûr et inclusif présentant la pertinence et les avantages du sujet d'une manière et à un niveau appropriés au public, offrira à tous les participants l'occasion de prendre part à une expérience d'apprentissage encourageante, engageante et positive.

La hiérarchie des besoins de Maslow

Abraham Maslow était un expert en psychologie de la motivation qui, dans les années 1950, a créé une « hiérarchie des besoins » suggérant que la motivation de l'homme repose sur une série de cinq besoins qui doivent être satisfaits progressivement, afin qu'une personne puisse évoluer et parvenir à exploiter pleinement son potentiel (atteindre ce que Maslow appelait l'« actualisation de soi »).

Concept populaire utilisé dans les affaires, dans les soins médicaux et dans les services sociaux, la hiérarchie de Maslow présente un modèle utile que nous pouvons utiliser lors des formations pour relier les besoins individuels à des processus d'apprentissage et de motivation.

Dans un contexte d'apprentissage, ce modèle fonctionne essentiellement sur l'idée que l'apprentissage devrait avoir lieu une fois que les besoins physiques et psychologiques de base d'une personne sont satisfaits au sein d'un environnement favorisant l'évolution.

À mesure qu'un apprenant satisfait ses besoins à chaque niveau, il devrait, à condition d'en avoir envie, être capable de passer au niveau suivant.

Certains ne souhaitent pas progresser davantage et peuvent ainsi se contenter de rester au niveau, ou à l'« actualisation de soi », qu'ils ont atteint. Pour d'autres, l'envie d'aller plus loin les poussera à aller de l'avant jusqu'à ce qu'ils atteignent un point où leurs besoins seront satisfaits.

Pour le personnel enseignant, savoir reconnaître et satisfaire ces exigences devrait être une partie essentielle et intégrante du processus de conception, de planification et de préparation de chaque séance d'enseignement, de chaque présentation ou de chaque programme de formation.

Le tableau ci-dessous décrit la hiérarchie des besoins de Maslow (1987) dans un langage pédagogique (*Adapté de « Preparing to Teach: Theories of Learning » (Se préparer à enseigner : les théories de l'apprentissage) d'Ann Gravells.*)

Niveau 1 : physique – L'environnement d'apprentissage est-il confortable ?

- ★ L'espace est-il suffisant ?
- ★ Ai-je trop chaud/froid ?
- ★ Y a-t-il des pauses adéquates ?
- ★ Suis-je fatigué(e)/ai-je faim/soif ?
- ★ Y a-t-il trop de bruit/d'interruptions/de distractions ?

Niveau 2 : sécurité – L'environnement d'apprentissage est-il sûr ?

- ★ Suis-je en danger ? Les procédures de sécurité sont-elles suivies ?
- ★ La confidentialité et la vie privée sont-elles protégées ?
- ★ Ai-je le sentiment d'être traité(e) équitablement ? Est-ce que quelque chose m'inquiète ?

Niveau 3 : reconnaissance – L'environnement d'apprentissage est-il inclusif ?

- ★ Ai-je le sentiment d'être intégré(e) ? Les gens font-ils attention à moi ?
- ★ Suis-je respecté(e) ? Suis-je traité(e) différemment ?

Niveau 4 : confiance en soi – L'apprentissage est-il utile ?

- ★ Mes idées/contributions sont-elles accueillies favorablement et appréciées ?
- ★ M'encourage-t-on à contribuer ?

- ★ Suis-je traité(e) avec dignité ? En tant qu'individu ?

Niveau 5 : actualisation de soi – Mes besoins d'apprentissage sont-ils satisfaits ?

- ★ Répond-on à mes besoins ? Ai-je envie de passer à un autre niveau ?
- ★ Est-ce que je regarde positivement vers l'avenir ?
- ★ Mes idées et mes aspirations sont-elles encouragées ?
- ★ Suis-je en train d'atteindre mes objectifs ? Ai-je accompli ce que je voulais accomplir ?

Les formateurs doivent rester conscients que pour certains participants, des facteurs externes tels que les distractions de la vie familiale ou l'absence de besoins fondamentaux en dehors de la salle de classe peuvent déjà faire obstacle à l'apprentissage et influencer leur motivation. Il est donc essentiel de savoir reconnaître ces éléments extérieurs influents, potentiellement importants. De plus, bien que nous n'ayons souvent aucun contrôle direct sur ces derniers, nous devons tout de même apporter de l'aide, encourager et nous efforcer d'offrir à chacun l'opportunité de participer pleinement et de progresser au sein du processus d'apprentissage. La hiérarchie de Maslow est l'une des raisons qui justifient d'instaurer des règles de base au début d'une formation.

Résumé

Les points qui suivent vous aideront à motiver les apprenants :

- ★ Essayez toujours de créer un environnement favorisant la sécurité, le confort, le respect, la diversité et l'inclusion.
- ★ Posez des questions ouvertes, continuez à encourager et faites en permanence des commentaires constructifs.
- ★ Restez conscient(e) du niveau d'énergie et de la capacité d'attention. Incluez régulièrement des pauses et laissez la possibilité aux apprenants de se rafraîchir.
- ★ Faites en sorte que les tâches soient intéressantes, évitez les méthodes d'animation monotones qui n'incluent qu'une seule dimension, intégrez des activités pratiques invitant à résoudre des problèmes pertinents.
- ★ Adoptez des approches d'enseignement variées pour répondre aux différents styles d'apprentissage.
- ★ Traitez les apprenants comme des individus, en vous montrant respectueux(se) et en valorisant leurs contributions.

3^e partie : Techniques à employer lors d'une séance de formation

Nous nous intéressons dans cette partie aux différentes techniques qui peuvent être employées durant une séance de formation. Nous abordons également la difficulté d'inclure tous les participants dans l'apprentissage et introduisons brièvement certains problèmes d'apprentissage qui peuvent survenir lors d'une formation. Nous soulignons également l'importance de la motivation des apprenants et expliquons comment améliorer la qualité de la communication.

À la fin de cette partie, vous serez capable :

- ★ de choisir les techniques appropriées à employer lors d'une séance ou d'une activité de formation,
- ★ d'expliquer comment veiller à ce que la formation soit inclusive,
- ★ de démontrer comment communiquer efficacement avec les participants,
- ★ d'identifier les facteurs qui contribuent à motiver les apprenants,
- ★ de décider des techniques à employer pour poser des questions.

Cours magistraux et présentations

Ce sont de bons moyens de fournir un grand nombre d'informations en peu de temps à un large public qui n'a parfois que peu de connaissances ou d'expérience préalables sur le sujet.

Toutefois, les apprenants restent largement passifs tout au long de la séance et le niveau d'attention a donc tendance à baisser en raison du manque d'activité. Les informations sont principalement traitées sous une forme visuelle et acoustique et les formateurs doivent généralement travailler plus dur pour maintenir le niveau d'intérêt.

Il est important de ne pas oublier que la plupart des gens ne sont capables de se concentrer que pendant 15 à 20 minutes maximum, après quoi leur esprit a tendance à s'évader. Par conséquent, si vous devez dispenser une forme quelconque de cours magistral, faites en sorte qu'il soit aussi court que possible, ou décomposez-le en plusieurs parties de 15 minutes, avec une activité différente entre chaque partie pour aider les participants à se reconcentrer. Vous pourrez par exemple employer une technique de petits groupes ou réaliser une autre activité simple en groupe.

Si vous vous apprêtez à dispenser un cours magistral ou à faire une présentation et avez peur que les participants se déconcentrent, il peut être utile de rédiger une fiche que les participants pourront suivre au fur et à mesure de la présentation. Inscrivez sur cette fiche quelques questions concernant le sujet du cours et laissez de la place pour que les participants répondent à chaque question. Expliquez-leur que vous voulez qu'ils écoutent attentivement ce que vous dites et qu'ils inscrivent les réponses aux questions concernant le sujet abordé.

Une fois le cours terminé, vous pouvez leur demander ce qu'ils ont répondu. Cela vous aidera non seulement à vous assurer que les participants continueront à vous écouter, mais constitue également un moyen utile de passer en revue le sujet du cours.

Démonstrations

La démonstration permet de « capter l'attention » ; c'est également un bon moyen de relier la théorie à la pratique. La méthode **EDIP** peut s'avérer utile pour effectuer une démonstration.

Explication – Le formateur explique la compétence/principaux points d'apprentissage, tandis que les apprenants écoutent.

Démonstration – Le formateur démontre la compétence, tandis que les apprenants observent.

Imitation – Le formateur décrit les étapes et les apprenants copient.

Pratique – Les apprenants exécutent la compétence, tandis que le formateur observe et commente.

N'oubliez pas, avant d'effectuer une démonstration, de vous assurer que vous pouvez vous-même exécuter la compétence ! Si nécessaire, entraînez-vous au préalable et sachez que des défaillances techniques peuvent anéantir une séance qui aurait été autrement réussie.

Respectez toujours les exigences en matière de santé et de sécurité, portez et utilisez un équipement de protection si nécessaire et assurez-vous de toujours montrer le parfait exemple aux apprenants. N'oubliez pas qu'au final, ils essaieront de copier tout ce que vous ferez.

Assurez-vous que chacun a la possibilité de participer et encouragez tout le monde à essayer. Ne partez pas du principe qu'une personne a acquis une compétence simplement parce qu'elle vous a imité(e) ; les participants doivent avoir le temps de s'entraîner, de poser des questions et d'expérimenter les processus.

Les démonstrations sont largement centrées sur les élèves et sont un excellent moyen d'augmenter le niveau d'énergie, d'encourager les groupes à étudier les questions et d'évaluer les connaissances et les compétences.

Mise en pratique

Selon le sujet, il est parfois possible d'effectuer l'activité dans la salle de formation. Bien entendu, uniquement si cela ne comporte aucun risque.

Par exemple, si vous dispensez un cours de formation sur la façon de planifier un projet ou d'identifier des parties prenantes, vous pouvez le faire dans la salle de formation.

L'énorme avantage d'une telle formation pratique est qu'elle peut être très concrète et que les participants pourront quitter la salle en gardant en tête des points utiles.

Discussions dirigées par le formateur

Une discussion dirigée par un formateur permet de tirer parti des nombreuses expériences au sein de la classe pour encourager et valider, remettre en question et étudier de nouvelles idées et de nouveaux concepts.

Le niveau d'expérience au sein d'un groupe constitue une source inestimable de connaissances pour tous les participants et les formateurs devraient être aptes à gérer de telles séances de manière à garder habilement la discussion sur la bonne voie et à maximiser le potentiel d'apprentissage pour tous.

Simulations

Cette technique permet aux apprenants de tester de nouvelles compétences et de nouvelles idées dans un environnement sûr. Ces séances peuvent être très actives, offrant l'occasion de faire immédiatement des commentaires, et sont généralement appréciées par la plupart des apprenants. Elles doivent cependant être bien préparées, doivent permettre à chacun de participer et par conséquent, peuvent prendre du temps.

Selon la nature du sujet et le temps dont vous disposez, vous pouvez faire une simulation plus réaliste en ajoutant de nouvelles informations au fur et à mesure. Ceci s'apparente au concept de l'« alimentation papier ».

Cette technique utile permet aux apprenants de travailler ensemble sur un projet à différents niveaux qui évolue au fur et à mesure, prenant de l'ampleur chaque fois qu'il est alimenté par de nouvelles informations. Ceci aide en particulier à engager les participants dans diverses expériences d'apprentissage qui exigent différentes connaissances et compétences à différents moments. C'est de ce fait un bon moyen de présenter des problèmes à plusieurs niveaux pertinents et réalistes, qu'ils soient théoriques ou extraits de la réalité, dans un environnement d'apprentissage sûr.

De plus, l'utilisation d'exemples d'incidents concrets offre un avantage supplémentaire : à la fin de l'exercice, les réponses de la classe peuvent être comparées aux enseignements tirés de l'incident réel.

Sachez que pour être efficaces, ces exercices nécessitent une grande préparation et doivent dans l'idéal être testés et évalués auprès d'autres membres du personnel de formation avant de les utiliser dans le cadre du programme d'enseignement.

Jeux de rôles

Comme pour la simulation, ces séances peuvent prendre du temps et nécessiter une planification et une préparation minutieuses pour être efficaces. Ceci dit, elles permettent aux apprenants de jouer un rôle devant leurs pairs et peuvent offrir une expérience plus approfondie, souvent basée sur un incident réel.

Les scénarios de jeux de rôles peuvent créer une expérience d'apprentissage très puissante et émotionnelle pour tous les participants.

Certaines personnes peuvent cependant se sentir gênées ou menacées et les apprenants ne doivent donc pas être obligés de participer s'ils ne le souhaitent pas.

Les formateurs doivent faire attention au sujet traité et à l'impact qu'il peut avoir sur certains apprenants ayant vécu des expériences particulières, et doivent rester attentifs aux états émotionnels des individus et du groupe tout au long de la séance. Ils doivent

également empêcher les apprenants de trop s'impliquer et être prêts à intervenir si nécessaire.

Ceci est particulièrement important à la fin de l'exercice ou de la séance, où tous les participants doivent recevoir un débriefing détaillé avant de sortir du scénario ou de se disperser.

Séances de réflexion

C'est un bon moyen d'amener l'ensemble du groupe à s'impliquer et à soumettre des idées, le formateur notant toutes les informations pertinentes sur le tableau/tableau de conférence de façon à ce que tout le monde puisse les voir. Encouragez tous les participants à faire des suggestions et à se montrer aussi libres et aussi innovants qu'ils le peuvent. Souvent, l'idée qui, à première vue, semble la moins probable s'avère être la plus brillante.

Mettez les participants à l'aise. Disposez les chaises de manière appropriée.

Indiquez clairement à tout le monde les règles de la séance de réflexion.

Ne démarrez jamais à froid une séance de réflexion sérieuse. Prévoyez toujours une séance d'échauffement pour détendre l'atmosphère. Durant cette partie, vous pouvez aborder des sujets tels que :

- ★ les idées inutiles
- ★ les animaux que vous détestez

Posez une question telle que « Quels animaux détestez-vous ? ».

Notez les idées des participants sur un tableau de conférence au fur et à mesure.

Une fois que les personnes sont « à la bonne température », posez-leur la vraie question.

Notez les contributions sur le tableau de conférence au fur et à mesure.

Continuez à accepter les idées jusqu'à ce que plus personne n'en ait. Lorsque cela se produit, vous pouvez souvent relancer la séance en proposant un « concours de l'idée la plus folle ».

Les participants trouveront souvent de nouvelles idées dans les heures qui suivront la séance de réflexion. Il peut donc être utile de leur donner un moyen d'ajouter des idées supplémentaires le lendemain, en remettant par exemple à chacun une liste des idées déjà données et en leur demandant d'y ajouter de nouvelles idées et de vous rendre la liste.

Une fois la séance de réflexion vraiment terminée, les idées doivent être évaluées attentivement.

Règles des séances de réflexion

Ne critiquez pas une idée avant de l'avoir évaluée.

Plus l'idée est folle, mieux c'est.

La quantité est importante.

Appuyez-vous sur les idées des autres et adaptez-les.

Groupes de discussion ou petits groupes

Une tâche est présentée à l'ensemble des participants, qui sont ensuite divisés en petits groupes avec des instructions de travail particulières sur un élément ou une phase précis(e) de la tâche générale.

Une fois que les groupes ont terminé, il leur est demandé de présenter leur travail au reste de la classe. Il s'agit d'une bonne technique pour encourager le travail d'équipe, stimuler la communication et confier aux apprenants la responsabilité de gérer eux-mêmes leur temps et de choisir leur méthodologie de recherche et de présentation.

Veillez à leur donner des instructions et une mission claires pour leurs tâches respectives, et pensez à surveiller les progrès et la gestion du temps, mais de manière informelle.

Cela peut aussi être un excellent moyen de dynamiser la séance. Attendez-vous à ce que le niveau sonore augmente et à ce que des comportements compétitifs émergent.

Ces séances de groupe peuvent être brèves ou longues. Par exemple, si vous souhaitez morceler une longue présentation, vous pouvez l'interrompre et demander aux participants de travailler en petits groupes pour répondre à une question précise (p. ex. Quelle est la chose la plus importante jusqu'à présent ? ou Cela serait-il difficile à mettre en pratique ?).

Les groupes qui travaillent ensemble sur une période prolongée, voire pendant toute la durée du programme de formation, sont souvent appelés **sous-groupes de travail**. Cela offre la possibilité de former des groupes, de les développer et de les amener à exécuter une tâche. Cette technique est couramment utilisée dans les longs programmes d'apprentissage et permet aux sous-groupes de se disperser et d'avoir le temps d'effectuer des recherches approfondies et des tâches relevant d'un projet.

Attention à ne pas former de sous-groupes trop tôt durant le programme. Prévoyez suffisamment de temps pour que les éventuels problèmes de personnalité ou d'autres dynamiques se révèlent, puis décidez qui doit intégrer chaque sous-groupe.

Les activités de groupe peuvent être animées de nombreuses manières différentes, qu'il est utile de garder à l'esprit pour pouvoir diversifier le contenu d'un programme de formation.

World café

Chaque groupe étudie une question précise pendant un certain temps, puis tous les membres sauf un se lèvent et se déplacent dans la pièce, pour venir s'asseoir à la place d'un autre groupe. La personne qui n'a pas bougé explique au nouveau groupe quels étaient la question et le contenu de la discussion. Le groupe discute de la question pendant encore un certain temps, en apportant de nouvelles idées.

La manœuvre est répétée plusieurs fois, jusqu'à ce qu'il semble temps de mettre un terme à l'activité.

Dyades et triades

Cette technique est utile pour les activités pratiques de courte durée en petits groupes, comme les exercices d'entretien ou de communication/interrogation. Un participant observe ses collègues réaliser l'exercice par groupes de deux (dyades) ou de trois (triades). Après chaque exercice, l'observateur fait des commentaires aux membres de son groupe, qui inversent ensuite les rôles pour qu'un autre participant joue l'observateur durant l'exercice suivant.

Atelier carrousel

Chaque groupe note les principaux points de sa discussion sur une feuille de tableau de conférence ; à la fin du temps imparti, tout le monde se lève et se déplace dans la pièce pour lire les feuilles des autres groupes.

Le formateur demande ensuite aux participants de dire ce qu'ils ont vu d'intéressant, de mentionner des points importants, des différences majeures, etc. L'un des avantages de cette méthode est qu'elle oblige les participants à se lever et à se déplacer, et instaure donc un certain dynamisme.

Animation d'un débat

Un débat permet à un groupe de discuter d'une opinion (la **proposition**) sous une forme structurée.

Pour provoquer la discussion, la proposition porte généralement sur un sujet controversé. Traditionnellement, la proposition est formulée comme suit : « Cette école pense que... ».

Déroulement

Quelques participants présentent des arguments pour ou contre la proposition. Leur but est de persuader les autres qu'ils ont raison.

Le groupe vote ensuite pour décider s'il accepte ou rejette la proposition.

1. Présentez la proposition au groupe.
2. Demandez des volontaires, deux pour proposer des arguments pour et deux pour proposer des arguments contre la proposition.
3. Laissez-leur environ cinq minutes pour préparer leurs arguments. Expliquez-leur :
 - ★ qu'ils n'auront que cinq minutes chacun pour défendre leurs arguments,
 - ★ qu'ils doivent décider de la façon de présenter leurs arguments et désigner la personne qui s'en chargera,
 - ★ qu'ils doivent réfléchir à ce que vont répondre leurs opposants et prévoir de contrer leurs arguments.
4. Invitez la première personne de l'équipe en faveur de la proposition à s'exprimer. Elle doit présenter les principaux arguments en faveur de la proposition. Veillez à ce qu'elle ne dépasse pas les cinq minutes imparties.

5. Invitez la première personne de l'équipe contre la proposition à s'exprimer. Elle contestera les arguments présentés par la première personne de l'autre équipe et résumera la position de sa propre équipe. Faites en sorte qu'elle ne dépasse pas cinq minutes.
6. Laissez les participants poser des questions. Assurez-vous, si possible, que cela ne prenne pas plus de 15 à 20 minutes.
7. Invitez la deuxième personne en faveur de la proposition à s'exprimer. Celle-ci devra contester les arguments présentés contre la proposition et résumer la position de sa propre équipe. Faites en sorte qu'elle ne dépasse pas cinq minutes.
8. Invitez la deuxième personne contre la proposition à s'exprimer. Faites en sorte qu'elle ne dépasse pas cinq minutes.
9. Votez en demandant aux participants de lever la main pour savoir s'ils sont d'accord ou non avec la proposition.
10. Concluez le débat en annonçant « Avec [x] voix contre [y], cette école accepte (ou réfute) la proposition selon laquelle (citez la proposition) ».
11. Finissez l'activité en demandant à tous les participants ce qu'ils ont le sentiment d'avoir appris de ce processus de débat.

Petit test en équipes

Organiser un quiz entre différents petits groupes est souvent un bon moyen de détendre l'atmosphère. Laissez à chaque groupe, disons, dix minutes pour réfléchir à deux ou trois questions sur le sujet de la discussion et laissez-leur la possibilité de poser l'une des questions à un autre groupe.

Déplacez-vous dans la pièce, en offrant l'occasion à chaque groupe de poser des questions. Si cela vous semble approprié, vous pouvez établir un barème de notation, avec une petite récompense à la clé (le chocolat est généralement une bonne idée).

Communication

L'apprentissage est un processus qui repose essentiellement sur une bonne communication. Si une bonne communication favorise l'apprentissage, une mauvaise communication, en revanche, bloquera totalement le processus.

À cet égard, plus un formateur s'efforce d'atteindre un bon niveau de communication, meilleures seront les chances de réussite de l'apprentissage. Pour ce faire, cependant, nous devons tout d'abord savoir ce qui constitue réellement une « bonne communication ».

Il est important de rester conscients de ce que nous disons, de la façon dont nous le disons et de la façon dont notre message peut être perçu.

La communication implique clairement le langage, mais aussi le type de langage que nous employons et la façon dont nous appliquons nos compétences linguistiques.

Le style utilisé pour dispenser un cours peut par exemple être adapté en fonction des participants et du contexte du sujet enseigné. N'oubliez pas, cependant, que les mots que

vous choisissez, votre intonation, votre ton, votre volume et la communication non verbale qui les accompagne (comme les expressions sur votre visage et la posture de votre corps) transmettront tous un message à vos apprenants.

Comportement verbal

Le pouvoir de la parole, notre voix et notre prise de conscience de la façon dont nous les utilisons constituent des facteurs essentiels.

Augmenter le **volume** et faire porter davantage votre voix permet de mettre l'accent sur des points clés, d'attirer l'attention et d'exercer un certain contrôle sur le public.

Changer d'**intonation** et de **ton** permet d'ajouter une variation, de susciter l'intérêt, de mettre en avant des domaines clés et de donner plus de sens à vos paroles. Un cours dispensé de façon monotone a généralement pour effet de démotiver le public, qui finit par décrocher.

Ralentir légèrement le **rythme** aidera également vos apprenants à mieux entendre et à mieux comprendre ce que vous dites. Parler trop vite, au contraire, peut empêcher d'entendre correctement, augmentant ainsi les risques de passer à côté des points clés et de ne pas comprendre le sens.

S'interrompre ou faire une **pause** pour produire un effet est une technique qui fonctionne très bien. Cela permet aux apprenants d'intégrer le message que vous essayez de faire passer, tout en vous offrant l'occasion de rassembler vos idées, de jauger la réaction du public et d'organiser dans votre tête la suite du cours.

Comportement non verbal

Les expressions du visage, les mouvements du corps et les gestes transmettent tous un message.

Veillez à les utiliser de manière positive. Un hochement de tête, peut-être accompagné d'un sourire, peut signifier une approbation, un accord ou une compréhension.

Les petites manies peuvent être stimulantes, mais peuvent aussi devenir une distraction, par exemple si vous tripotez des objets comme des stylos, des clés ou des pièces de monnaie dans vos poches.

Soyez toujours conscient(e) de ce que vous faites de vos mains. Certaines de nos habitudes peuvent devenir problématiques lorsque nous dispensons une formation :

- ★ Agiter vos mains peut distraire le public, qui commencera à observer vos gestes au lieu de vous écouter.
- ★ Des bras croisés traduisent une posture défensive et peuvent donner l'impression que vous êtes mal à l'aise.
- ★ Les hommes mettent souvent les mains dans les poches, ce qui peut sembler trop familier, notamment s'ils se mettent ensuite à triturer des clés ou des pièces !

Le plus sûr, pour les hommes comme pour les femmes, est de mettre les mains en position de prière inversée, paumes l'une contre l'autre, les doigts vers le sol.

Restez conscient(e) de votre apparence et de l'image que vous donnez lorsque vous dispensez un cours. Portez des vêtements appropriés au public, aux normes sociales et aux attentes culturelles. Les participants remarqueront très certainement des choses dont vous n'avez même pas conscience.

Votre proximité avec les apprenants aura également un impact sur leur réaction et leurs réponses. Se tenir juste derrière un participant assis peut être jugé intimidant et l'angle que vous adoptez ou présentez devant une personne ou un groupe peut donner une impression d'intimité ou un air de distance.

Le contact visuel pour attirer et conserver l'attention, inviter une personne à prendre part à une conversation ou encourager une réponse est une technique utile et puissante. En revanche, regarder fixement une personne peut donner un air menaçant, tandis que regarder ailleurs lorsqu'une personne vous parle est un signe d'impolitesse, qui dénote un manque d'intérêt pour la contribution de cette personne.

Être observé par des pairs ou s'enregistrer en train de dispenser un cours ou de faire une présentation révèle souvent des choses que les autres voient, mais dont nous n'avons peut-être pas conscience.

Dernière réflexion : restez conscient(e) de l'effet de la communication non verbale et des petites manies sur vos élèves, mais pensez également à rester vous-même et à affirmer autant votre individualité que celle de vos apprenants.

Différences culturelles

Les différentes cultures n'ont pas toutes les mêmes attentes en matière de communication. Vous n'y pensez peut-être pas forcément si vous avez l'habitude de travailler avec des personnes issues de la même culture que vous, mais si vous dispensez une formation à des personnes venant de différents pays, sachez que celles-ci peuvent avoir des attentes différentes concernant les comportements acceptables et moins acceptables.

Par exemple, il vous faudra peut-être adapter votre comportement sur quelques-uns des points suivants :

- ★ Maintenir un contact visuel avec votre interlocuteur : dans certains pays, les gens maintiennent un contact visuel pendant qu'ils parlent, tandis que dans d'autres, il est coutume de baisser les yeux. Les attentes en matière de contact visuel peuvent être différentes selon qu'il s'agit d'un échange avec un homme ou une femme.
- ★ Espace personnel : la distance physique qu'observent les gens entre eux lorsqu'ils discutent peut varier selon les cultures. Vous constaterez peut-être que les gens veulent se tenir bien plus près de vous que la distance à laquelle vous êtes habitué(e) ou qui ne vous met pas mal à l'aise.
- ★ Rituels de salutation : des personnes issues de différents pays peuvent se comporter de façon très différente lorsqu'elles se rencontrent pour la première fois. Cela va d'un simple bonjour à des poignées de main ou des embrassades. Lorsque vous rencontrez vos participants pour la première fois, observez-les de près pour voir comment ils se

comportent et effectuez quelques recherches pour savoir ce qu'ils peuvent attendre de vous. Rappelez-vous que les coutumes peuvent être différentes selon que vous rencontrez des hommes ou des femmes.

- ★ Expressions du visage : dans certaines cultures, les visages sont très expressifs, tandis que dans d'autres, les personnes ne montrent que très peu leurs émotions.
- ★ Respect des horaires : dans certaines cultures, reprendre une séance de formation à l'heure prévue est davantage facultatif qu'obligatoire ; ceci peut être particulièrement vrai dans les sociétés qui n'établissent pas clairement une distinction entre temps de travail et temps en famille.

Résumé

L'objectif même de la communication est de transmettre un sens. Notre enseignement sera bien plus efficace si nous articulons clairement, stimulons les sens des apprenants et concevons des séances pertinentes, cohésives et basées sur des approches qui conviennent à différents styles d'apprentissage.

La communication est la clé de la motivation, de la gestion des comportements et du contrôle des perturbations. Elle doit rester appropriée et s'inscrire dans le contexte du sujet présenté, mais doit toujours refléter l'égalité, la diversité et l'inclusion. L'apprentissage est particulièrement efficace lorsqu'il a lieu dans un environnement où les apprenants participent activement, avec une communication à double sens.

Techniques d'interrogation

Poser des questions peut nettement vous aider, en tant que formateur, à échanger avec les participants. Cela stimule l'activité mentale et la participation du public, favorise la discussion dans un environnement ouvert et inclusif et permet de faire des commentaires sur les connaissances et la compréhension au niveau individuel ou du groupe.

Mais savoir poser des questions correctement nécessite un peu d'entraînement. C'est une compétence qui doit être développée, en prenant conscience qu'il s'agit d'un processus à double sens et en comprenant que pour qu'il soit utile et efficace, certaines règles doivent être suivies.



N'oubliez pas qu'en posant une question, vous invitez les participants à communiquer avec vous : cela n'apporte donc pas grand-chose si vous mettez ensuite fin à l'échange en ne laissant pas assez de temps pour les réponses, en ne montrant pas que vous appréciez les contributions ou en

n'apportant aucune réponse aux questions soulevées.

Lorsque vous posez une question, vous ne pouvez pas savoir quelles réponses vous allez obtenir. Vous devez posséder la confiance et les aptitudes nécessaires pour gérer les réponses de manière appropriée, encourageante et efficace. Vous devez connaître votre sujet et être bien préparé(e) ; toutefois, même avec la meilleure des planifications, vous n'aurez peut-être pas la réponse à certaines questions à ce moment précis. La question devra néanmoins être résolue et vous avez le devoir d'y apporter une réponse.

Si vous devez effectuer des recherches supplémentaires, expliquez à votre public ou à votre élève que vous trouverez la réponse et la lui ferez connaître en temps voulu.

Ouvertes ou fermées ?

Une question « ouverte » est une question formulée de sorte que la personne à qui elle est posée ne puisse quasiment répondre que par « oui » ou « non ». Par exemple, « Êtes-vous sorti hier soir ? »

Si parfois, ce type de question peut être approprié, la réponse n'est pas très approfondie. Dans l'idéal, nous devrions chercher, en tant que formateurs, à laisser la possibilité à nos apprenants de démontrer leurs connaissances, d'exprimer leurs points de vue, de proposer de nouvelles idées et d'approfondir leur compréhension.

Nous devons donc laisser aux participants la possibilité de donner davantage d'informations. En substance, leur ouvrir une porte qui incite à y faire entrer librement des informations. C'est ce que l'on appelle les questions « ouvertes ». L'emploi de mots tels que « quoi », « pourquoi », « quand », « où » ou « comment » est un moyen simple d'entamer une question ouverte. Par exemple, au lieu de demander « Êtes-vous sorti hier soir ? », vous pouvez demander « Qu'avez-vous fait hier soir ? ».

Cette question ouverte peut être suivie de requêtes telles que « Racontez-moi... », « Expliquez-moi... » ou « Décrivez-moi... ». Vous encouragez ainsi une personne à vous fournir une réponse plus étoffée, qui va au-delà d'un simple oui ou non. Cela permet également de laisser la personne choisir quelles informations elle souhaite donner, et en quelle quantité. Les questions ouvertes incitent également l'apprenant à poser lui-même d'autres questions ou à clarifier le contexte.

Questions suggestives

Les questions suggestives sont formulées de sorte à inciter une personne à vous fournir une réponse particulière. La question « Pensez-vous réellement que c'est la meilleure façon de faire ? », par exemple, contient une certaine émotion et peut mettre la personne dans une position délicate.

Évitez si possible de poser des questions suggestives.

Demander, faire une pause, réagir et rebondir

Veillez à inclure tous les apprenants dans vos séances de questions-réponses. Ne laissez pas ceux qui sont sûrs d'eux et avides d'étaler leurs connaissances répondre en premier. Ceux qui manquent d'assurance auront tendance à garder le silence et cela engendre souvent un sentiment d'exclusion ou d'insécurité.

La méthode couramment utilisée pour minimiser cet effet consiste à demander, faire une pause, réagir et rebondir.

Pour commencer, « **demandez** » (posez) votre question à l'ensemble du groupe, puis faites une petite « **pause** » pour encourager chacun à réfléchir et à formuler une réponse. Profitez-en pour observer les apprenants ; assurez-vous que tout le monde semble avoir compris la question ; tous les participants doivent être en train de se préparer à répondre ; « **réagissez** » ensuite, en désignant la personne ou le groupe/l'équipe que vous souhaitez interroger. Écoutez la réponse.

Les apprenants doivent savoir s'ils ont répondu correctement ou non. Félicitez ceux qui ont vu juste, à l'aide de petits mots tels que « Oui... », « C'est exact... », « Bon travail », etc. Les mauvaises réponses, en revanche, doivent être corrigées en douceur, pour permettre aux apprenants de comprendre leurs erreurs tout en gardant confiance en eux.

Vous pouvez alors « **rebondir** » sur la question initiale (ou demander aux participants de clarifier ou d'élargir cette question) en invitant les autres à contribuer. N'oubliez pas, cependant, de revenir si nécessaire vers la personne qui a donné une mauvaise réponse, pour vous assurer qu'elle comprend à présent son erreur, en l'engageant éventuellement

encore plus et en utilisant ses réponses pour mettre en avant un facteur clé ou inciter les participants à lire d'autres ouvrages.

Nous devons toujours chercher à exploiter au maximum chaque occasion d'apprendre et à favoriser un environnement inclusif et positif. L'adoption de la technique « Demander, faire une pause, réagir et rebondir » peut être un moyen très efficace d'impliquer l'ensemble du groupe dans une séance de questions-réponses, à n'importe quel stade de la séance d'enseignement.

Cette technique peut également servir si quelqu'un vous pose une question à laquelle vous n'avez pas la réponse ! Vous pouvez répéter la question au groupe, en disant quelque chose comme « Oui, c'est une question intéressante. Qu'en pensent les autres ? », en espérant obtenir des réponses qui satisferont la personne ayant posé la question. Si, cependant, vous ne pouvez pas apporter de réponse satisfaisante à une question, reconnaissez-le et indiquez que vous vous y intéresserez de plus près et leur apporterez une réponse plus tard. N'inventez pas de réponses et ne racontez pas de mensonges !

Écoute active

En plus de poser des questions, vous devez également écouter les réponses ! Il est utile de rappeler les principes de ce que l'on appelle souvent l'« écoute active » :

- ★ Regardez votre interlocuteur en face pour montrer que vous êtes attentif(ve).
- ★ Maintenez un contact visuel approprié et non gênant.
- ★ Pendant que votre interlocuteur s'exprime, faites des gestes ou émettez des sons qui montrent que vous comprenez, par exemple :
 - en disant « oui-oui », ou
 - en hochant la tête.
- ★ Concentrez-vous sur les propos de votre interlocuteur, et non sur ce que vous allez dire ensuite.
- ★ Si des pensées ou un élément extérieur viennent vous distraire, efforcez-vous de vous reconcentrer.
- ★ Si vous avez l'impression d'être critiqué(e) ou remis(e) en question, laissez finir votre interlocuteur et n'anticipez pas ce qu'il va dire.
- ★ Lorsque vous répondez, commencez par expliquer ce que vous avez compris de sa réponse ; par exemple, « Vous dites donc que... ? ».

Résumé

Les questions doivent être pertinentes et leur sens doit être clair (il vous faudra peut-être reformuler une question pour vous assurer que l'ensemble du public/groupe la comprend bien). Évitez toute ambiguïté en formulant soigneusement vos questions et en essayant d'éviter les questions qui permettent d'inventer une réponse : les participants doivent être capables d'expliquer leur réponse.

Essayez de poser des questions ouvertes. Évitez les questions suggestives et fermées.

Posez les questions à différentes personnes, encouragez tout le monde à participer de façon ordonnée et invitez les apprenants à s'entraider.

Votre position vis-à-vis des participants aura également un impact sur leur réaction et leurs réponses. Se tenir trop près et les pointer du doigt peut les intimider. Le contact visuel est très utile pour attirer et conserver l'attention ou pour encourager une réponse, mais regarder fixement une personne peut donner un air menaçant et regarder ailleurs lorsqu'un apprenant vous répond est souvent interprété comme un signe d'impolitesse, qui dénote un manque d'intérêt pour la contribution de cette personne.

N'oubliez pas qu'une séance de questions-réponses n'est pas un interrogatoire. C'est un moyen utile d'évaluer précisément le niveau de connaissances et de compréhension d'une personne ou d'un groupe. Appliquée adroitement et efficacement, cette technique permet aux formateurs d'échanger et de communiquer avec les apprenants, en stimulant l'activité mentale et la participation dans un environnement d'enseignement ouvert et inclusif.

Un environnement d'apprentissage inclusif

Veiller à traiter tout le monde équitablement, avec respect et dignité, fait partie du rôle et des responsabilités d'un formateur.

Vos élèves auront sans doute des motivations, des idéaux et des croyances très divers. Ils apporteront chacun leur personnalité, leurs expériences de vie et leurs compétences, et apprendront tous d'une manière et à un rythme différents. En tant que formateur, il est capital d'accepter l'individualité et d'admettre que chacun apprend différemment.

Quelle que soit la technique d'enseignement ou d'apprentissage que vous décidez d'adopter, assurez-vous qu'elle est adaptée à la séance et soyez prêt(e) à changer de technique si celle que vous avez choisie ne fonctionne pas. Par exemple, si vous prévoyez des activités qui nécessitent de se déplacer ou de réaliser une tâche physique, il vous faudra peut-être revoir vos plans et procéder différemment. Évitez cependant de vous montrer condescendant(e) vis-à-vis d'une personne ayant des aptitudes différentes : si vous pensez qu'une partie de l'atelier peut être trop difficile pour un participant, parlez-lui en discrètement avant la séance pour savoir ce qu'il en pense et comment aborder l'activité.

Dans le contexte d'une formation, l'inclusion désigne la façon dont le formateur peut impliquer tout le monde, tout en favorisant un environnement sûr et respectueux dans lequel les apprenants se sentent valorisés et impliqués.

Ceci peut se faire en pratiquant la « différenciation », en adoptant des approches d'enseignement qui reconnaissent la diversité et répondent aux besoins d'apprentissage de chacun, tout en traitant tout le monde sur un pied d'égalité.

Lors de la préparation de l'activité, essayez de vous renseigner sur les participants, afin d'être prêt(e) à vous adapter à leur niveau de connaissances et à toute exigence médicale, religieuse, sociale, linguistique ou émotionnelle spécifique.

Au début du programme, veillez à dire à ces personnes que vous ferez volontiers tout ce qu'il faudra pour les aider à suivre le programme. Il vous sera ensuite plus facile d'élaborer

un programme contenant diverses activités d'apprentissage répondant aux différentes aptitudes et préférences d'apprentissage de chacun.

Pensez que les apprenants d'un certain âge peuvent se sentir moins à l'aise et moins confiants avec les technologies modernes. De plus, les apprenants dont la langue maternelle est différente de celle utilisée durant l'activité peuvent avoir besoin de plus de temps pour interpréter les informations ou peuvent avoir besoin d'explications ou vous demander de reformuler certaines questions.

En résumé, une séance d'enseignement doit remplir les objectifs du programme d'enseignement à un niveau qui correspond au public, tout en restant inclusive et en pratiquant la différenciation en intégrant diverses activités qui engagent les apprenants dans les trois catégories d'apprentissage (CCA).

Les éventuelles difficultés d'apprentissage

Le terme « difficultés d'apprentissage » est un titre global générique souvent appliqué aux personnes qui ont des problèmes généraux (par opposition à des problèmes spécifiques) de compréhension ou des émotions qui peuvent les empêcher d'apprendre et d'avoir des relations sociales avec les autres.

Les difficultés d'apprentissage spécifiques, terme également général, couvrent un éventail plus précis de difficultés qui se conjuguent fréquemment, comme :

- ★ la dyslexie
- ★ la dyspraxie (trouble d'acquisition de la coordination)
- ★ la dyscalculie

Les troubles d'apprentissage spécifiques empêchent les personnes d'apprendre de nouvelles choses dans la vie, et pas uniquement à l'école ; ils influent souvent sur la façon dont ces personnes interprètent, comprennent et traitent les informations. Ils sont d'ordre neurologique (et non psychologique), peuvent survenir indépendamment du niveau d'intelligence et peuvent avoir de lourdes répercussions sur l'éducation et l'apprentissage.

Au lieu d'en déduire immédiatement qu'une personne ne fait simplement pas assez d'efforts ou est paresseuse, les formateurs doivent être conscients des troubles sous-jacents potentiels (qui n'ont peut-être pas été diagnostiqués) qui peuvent contribuer au décrochage ou à l'obtention de résultats médiocres ou sous-optimaux.

Certaines personnes présentant des déficiences au niveau du traitement des informations peuvent avoir beaucoup de mal, voire ne pas arriver du tout, à apprendre et à exprimer des idées. En outre, des pathologies qui n'ont pas été identifiées ni prises en charge peuvent provoquer une détresse émotionnelle, un sentiment de frustration et un manque de confiance en soi.

Il est important de comprendre que chaque profil est unique et peut se manifester de différentes façons. Ainsi, les effets d'un trouble d'apprentissage spécifique peuvent se traduire très différemment d'une personne à l'autre, sous une forme modérée ou sévère.

Il faut également garder à l'esprit que les troubles d'apprentissage spécifiques sont parfois difficiles à diagnostiquer et qu'il n'est pas toujours possible d'en tenir compte lors d'une formation. N'oubliez pas que si les besoins d'un apprenant dépassent vos aptitudes ou vos attributions professionnelles, vous devez l'orienter vers un spécialiste.

Dyslexie

La dyslexie est souvent considérée comme un handicap caché. C'est le plus fréquent des troubles d'apprentissage spécifiques. Elle est généralement héréditaire. Un apprenant souffrant de dyslexie peut mélanger les lettres des mots et les mots dans les phrases lorsqu'il lit. Il peut également avoir du mal à épeler correctement un mot lorsqu'il l'écrit ; les lettres sont souvent écrites à l'envers.

Bien que la dyslexie ne se limite pas à l'alphabétisation, les difficultés de lecture sont souvent le signe le plus visible. La dyslexie influence la façon dont les informations sont traitées, stockées et extraites, entraînant des problèmes de lenteur de traitement, de perception du temps, d'organisation et d'ordre. Par exemple, une personne souffrant de dyslexie peut confondre la droite et la gauche et les directions de la boussole, et peut donc avoir du mal à lire une carte et à se repérer.

La mémoire à court terme peut également être touchée par la dyslexie, car la quantité d'informations qui peut y être stockée est souvent inférieure à la moyenne de « sept ± deux » que les recherches ont établi comme étant la norme (Miller 1956). Peut venir s'y ajouter la difficulté à connecter ou à associer les informations entre elles.

La mémoire à long terme semble peu affectée, même s'il faut parfois plus de temps pour se rappeler une information, surtout avec précision.

Les activités basées sur des images sont plus indiquées pour les apprenants dyslexiques. Il peut également leur être utile de pouvoir écouter, après l'activité, un enregistrement ou des notes de la séance.

Certains apprenants présentant des difficultés dyslexiques peuvent souffrir de troubles de la vision lorsqu'ils lisent : le texte peut leur sembler déformé et les mots ou les lettres donnent l'impression de bouger ou deviennent flous. Ils peuvent avoir du mal à suivre une page et le papier ou les fonds blancs peuvent les éblouir, les empêchant ainsi de déchiffrer ce qui est écrit.

Un bon éclairage et le fait d'éviter les tableaux blancs et le papier blanc peuvent les aider à surmonter certains problèmes visuels. Les documents distribués peuvent leur être plus utiles s'ils sont imprimés sur du papier de couleur pastel.

Durant les activités d'évaluation, il peut être davantage approprié de poser les questions oralement à un apprenant dyslexique plutôt que par écrit, ou de lui laisser un peu plus de temps pour terminer son travail.

Dyspraxie (trouble d'acquisition de la coordination)

Le trouble d'acquisition de la coordination (TAC), également appelé dyspraxie, est un trouble courant qui affecte la coordination motrice globale ou fine et se distingue des autres

troubles de la motricité tels que la paralysie ou l'attaque cérébrale. La dyspraxie a peu d'effets sur la capacité intellectuelle.

Les personnes atteintes peuvent manifester leurs difficultés de différentes façons. Celles-ci persisteront jusqu'à l'âge adulte, mais sont susceptibles d'évoluer avec le temps, en fonction des exigences de l'environnement et des expériences de vie.

Les problèmes de coordination peuvent empêcher une personne de participer à des activités d'apprentissage, générant un sentiment d'exclusion et un manque d'implication dans le processus pédagogique.

Divers problèmes peuvent y être associés et avoir de lourdes répercussions sur le quotidien. Par exemple, des difficultés sociales et affectives, ou des difficultés à gérer le temps, à planifier les choses et à s'organiser. Ces difficultés peuvent donc se répercuter sur l'éducation ou le travail.

Dyscalculie

Les personnes souffrant de dyscalculie ont du mal à comprendre les concepts et les symboles mathématiques. Ce trouble se caractérise par une incapacité à comprendre des concepts simples sur les nombres et à maîtriser des compétences de calcul de base.

L'apprenant aura probablement du mal avec les chiffres, même à un niveau très élémentaire ; ceci inclut l'apprentissage des faits et des procédures impliquant des chiffres, le respect des délais, la compréhension des quantités, des prix et de l'argent.

Les problèmes de calcul et de mathématiques sont aussi fréquents chez les dyslexiques.

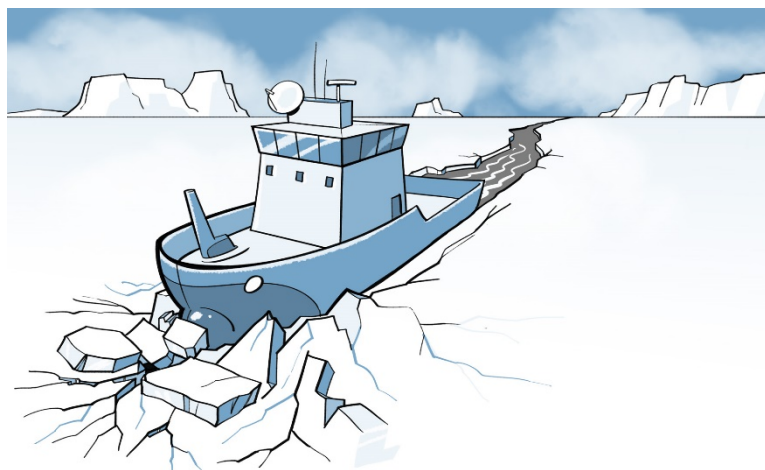
4^e partie : Autres activités de formation

Cette partie propose quelques activités supplémentaires que vous pourrez inclure dans votre formation. Ces activités n'ont pas pour but d'aider à apprendre ou à comprendre, mais sont plutôt des « signes de ponctuation » qui facilitent le déroulement des séances.

À la fin de cette partie, vous serez capable :

- ★ de savoir comment demander aux participants de se présenter,
- ★ de sélectionner, si nécessaire, une technique permettant de dynamiser un groupe,
- ★ de définir les règles de base d'une séance de formation,
- ★ de trouver une « zone d'attente » pour les sujets inattendus.

Activités brise-glace



Les activités brise-glace sont un bon moyen d'encourager la communication et de permettre aux participants de faire connaissance.

Certains membres d'un groupe se connaîtront peut-être déjà ou auront peut-être déjà travaillé ensemble, mais ce type d'activité permet au formateur d'en savoir un peu plus sur les participants et d'identifier ceux qui auront plus de facilités à parler et ceux qui préfèrent écouter, et ainsi d'évaluer la motivation générale de l'ensemble du groupe. L'activité brise-glace vous offre non seulement la possibilité, en tant que formateur, d'apprendre à connaître vos apprenants, mais permet aussi aux apprenants d'en savoir un peu plus sur vous.

Pour commencer, présentez-vous et souhaitez la bienvenue au groupe de votre séance de formation (à ce stade, il est également bon de vérifier que tout le monde est bien inscrit à la formation !). Expliquez brièvement qui vous êtes, quel est votre domaine d'expertise et quelles fonctions vous exercez. N'oubliez pas que c'est la première impression qui compte ; efforcez-vous de donner une image professionnelle, compétente et accessible, sur un ton amical et accueillant. Cela permettra aux apprenants de se sentir plus à l'aise et diminuera les appréhensions que certains pourraient avoir à l'idée de se trouver face à un nouveau groupe et de suivre une formation, peut-être pour la première fois.

Pensez également, à ce stade, à présenter les autres formateurs, le personnel d'appui ou les visiteurs qui peuvent éventuellement être présents (ou demandez-leur de se présenter).

À vous ensuite de décider de la façon dont chaque apprenant va se présenter. Cela dépendra en grande partie du nombre de personnes, du temps disponible et du fait que certains se connaissent peut-être déjà.

Il existe de nombreuses activités brise-glace différentes, dont beaucoup sont expliquées sur Internet. Voici cependant quelques idées :

De simples présentations

Lorsque le temps est limité, l'activité peut consister simplement à demander aux apprenants d'indiquer leur nom et leur profession et de préciser s'ils ont déjà suivi cette formation.

Demander aux participants d'inscrire leur nom sur un badge ou sur une carte posée devant eux peut aussi vous fournir un rappel visuel utile, qui vous permettra d'appeler les personnes par leur nom.

Il peut également être demandé aux participants de se présenter et de parler un peu d'eux. N'oubliez pas, cependant, que pour certaines personnes qui n'aiment pas parler d'elles à un groupe d'inconnus, ceci peut être assez intimidant.

Pour contourner le problème, vous pouvez diviser les participants en groupes de deux et demander à chacun de répondre aux questions de l'autre : le nom de l'autre, sa profession, les raisons de sa présence, ses centres d'intérêt et ses passe-temps et ce qu'il espère retenir de cette formation. Fixez une limite de temps pour chaque entretien, puis invitez chacun à présenter son binôme au reste du groupe.

Bien qu'encre éprouvant pour certains, ce processus permet de surmonter les obstacles et encourage la discussion, en aidant les participants à se trouver des points en commun et à créer des liens. Cela vous permet aussi, en tant que formateur, de repérer les membres du groupe qui sont plus à l'aise avec la prise de parole. Cela vous offre également la possibilité de noter les noms et les professions, ainsi que toute autre information utile sur les membres de la classe que vous pourrez utiliser plus tard dans la conversation. Cela montre en outre que vous vous intéressez à chacun individuellement.

Avez-vous fait un long trajet pour venir ?

Cette activité brise-glace est appropriée lorsque les participants ne se connaissent pas, car ils doivent indiquer d'où ils viennent.

Demandez-leur de se mettre en ligne, dans l'ordre de la distance parcourue pour venir à la formation.

Quels sont vos centres d'intérêt ?

Notez les mots suivants sur des feuilles de tableau de conférence et disposez ces dernières aux quatre coins de la pièce :

- ★ Activités extérieures
- ★ Lecture
- ★ Cuisine
- ★ Voyages

Demandez aux participants de se placer dans le coin qui correspond à leurs centres d'intérêt et de se présenter aux autres qui se trouvent au même endroit. Laissez-leur quelques minutes pour faire connaissance, puis demandez-leur de présenter leurs nouveaux compagnons.

Mémorisation des noms

Demandez à tous les participants de se lever et de se mettre en rond, en leur expliquant que nous allons apprendre le nom de chacun.

Dites-leur que vous allez prononcer votre nom et que la personne à votre droite va devoir dire « Mon ami ici est X et je m'appelle Y ». La personne suivante à sa droite doit ensuite dire « Mes amis ici sont X et Y et je m'appelle Z ».

Continuez en faisant le tour du cercle, jusqu'à ce que tout le monde ait indiqué son nom. À la fin, tout le monde aura mémorisé le nom des autres !

Activités dynamisantes



Vous pouvez avoir recours à des activités dynamisantes à tout moment durant un programme, afin de « réveiller les participants » ou de les aider à se reconcentrer sur l'apprentissage, peut-être après une pause ou à un moment de la journée où il est évident que le niveau d'énergie et d'attention au sein d'un groupe commence à baisser. Sous la forme d'une activité amusante en groupe, d'un petit test ou d'un jeu, le but est de faire bouger les participants, de leur redonner de l'énergie et de les stimuler.

Voici quelques exemples d'activités dynamisantes :

Salade de fruits n° 1

Demandez à tous les participants de se lever.

Expliquez-leur que vous allez leur apprendre quatre mouvements et que chacun d'entre eux correspond à un fruit. Ces fruits sont :

- ★ Pomme - Se pencher en avant
- ★ Banane - Se pencher en arrière
- ★ Raisin - Se pencher à gauche
- ★ Orange - Se pencher à droite

Passez quelques minutes à vous entraîner et à vous assurer que les participants ont compris, en disant « Pomme, banane, pomme, banane, pomme, banane, etc. » puis en faisant de même pour le raisin et l'orange.

Une fois que tout le monde a bien enregistré cet enchaînement simple, mélangez les fruits : « Pomme, raisin, raisin, banane, orange, raisin, orange », etc. Les participants commenceront très vite à rire, car ils auront du mal à suivre la cadence.

Salade de fruits n° 2

1. Dites aux participants de se mettre en rond, face à face. Placez une chaise derrière chaque participant et demandez-leur de s'asseoir.
2. Mettez-vous au milieu et demandez aux participants de citer quatre fruits, p. ex. melon, mangue, banane et orange.
3. Déplacez-vous d'une personne à l'autre à l'intérieur du cercle, en attribuant à chacun le nom d'un des fruits (« Melon, mangue, banane, orange, melon, mangue, banane, orange, etc. »).
4. Gardez le dernier fruit pour vous.
5. Expliquez que vous allez appeler un fruit et que toutes les personnes à qui ce fruit a été attribué devront changer de place avec une autre.
6. Appelez un fruit et lorsque les personnes correspondantes se lèvent, prenez une de leurs chaises.
7. Demandez à la personne qui se retrouve debout au milieu d'appeler un fruit.
8. Recommencez jusqu'à ce que tout le monde ait retrouvé de l'énergie. Le plus simple, pour terminer le jeu, est de faire en sorte que ce soit vous qui restiez au milieu.

Les « A » et les « X »

1. Demandez aux participants de se lever et de se diriger vers un espace libre.
2. Demandez-leur ensuite de regarder autour d'eux et, sans rien dire, de choisir une personne qui sera leur personne « A » et une qui sera leur personne « X ».
3. Expliquez-leur qu'ils peuvent choisir au hasard, qu'aucun critère n'est imposé.
4. Vérifiez que chacun a choisi un A et un X, puis annoncez-leur qu'ils vont devoir se rapprocher le plus possible de leur personne A, mais s'éloigner autant que possible de leur X.
5. Demandez-leur de le faire aussi vite que possible, mais sans toucher personne.
6. Laissez-leur quelques minutes, puis demandez-leur d'inverser et de se rapprocher le plus possible de leur personne X.
7. Cet exercice forcera les participants à se déplacer de manière inhabituelle et devrait provoquer de nombreux rires.

Ha ha ha !

1. Demandez aux participants de se lever et de se diriger vers un espace libre.
2. Expliquez que vous allez faire rire une personne. Pour cela, dites-lui « Ha ! ».
3. Demandez-lui de dire « Ha ha ! » à quelqu'un d'autre.
4. Continuez ainsi, chaque personne devant ajouter un « Ha ! » supplémentaire, jusqu'à ce que tout le monde l'ait prononcé.

Bilans

Il est très important, dans un programme de formation, d'offrir la possibilité aux participants de réfléchir à ce qu'ils viennent d'apprendre, car cela leur permet de transférer les acquis dans leur mémoire à long terme. À intervalles réguliers tout au long d'un programme de formation, vous devez donc prévoir de faire un petit bilan (environ 15 minutes). Ceci est idéal :

- ★ Au moins une fois à la fin de chaque journée ;
- ★ Au début d'une nouvelle journée ;
- ★ Si le temps le permet, à la fin de chaque séance de la matinée.

Un bilan peut être animé de différentes façons.

3 à 7

Demandez à une personne de citer un chiffre entre 3 et 7.

Demandez à chaque groupe de participants (éventuellement à chaque table) de dresser une liste contenant ce même nombre de choses utiles dont ils se rappellent des séances précédentes.

Vous pouvez leur demander de noter leurs réponses sur un tableau de conférence, ou de vous les citer oralement lorsque vous ferez le résumé de ce bilan.

Tableau de conférence mentionnant les choses utiles

Prenez deux feuilles de tableau de conférence et écrivez « Choses utiles de la X journée » (« X journée » désignant la séance précédente) en haut de l'une et « Choses que j'aimerais approfondir » en haut de l'autre.

Placez ces deux feuilles côte à côte, à l'avant de la salle de formation.

Demandez aux participants de réfléchir à ce qu'ils aimeraient écrire sur ces deux feuilles. S'ils disposent de Post-it, ils peuvent y noter leurs idées, puis les coller sur les feuilles. Sinon, demandez-leur de se lever et d'écrire leurs réponses directement sur les feuilles.

Une fois que tout le monde a terminé, lisez à voix haute ce qui a été écrit. Faites particulièrement attention aux demandes qui sollicitent davantage d'informations et, si possible, répondez à ces demandes avant de poursuivre.

Quiz en équipes

Organiser un test entre plusieurs petites équipes est souvent un bon moyen de faire un bilan et de s'amuser un peu à la fin d'une longue après-midi. Pour savoir comment animer un test, reportez-vous à la 3^e partie, « Petit test en équipes ».

Règles de base

Nous cherchons à instaurer un environnement paisible, respectueux, sûr et réellement favorable au processus d'apprentissage.

À cet effet, nous devons définir des normes de comportement acceptables entre les participants, y compris pour vous en tant que formateur, qui doivent être convenues et respectées par tous les membres du groupe.

En d'autres termes, nous devons établir un ensemble de « règles de base », c'est-à-dire des limites et des conditions qui définissent des formes de comportement et de respect appropriées et qui doivent montrer clairement aux apprenants ce que vous attendez d'eux, mais aussi ce qu'ils peuvent attendre de vous en tant que formateur. Pour que les règles de base aient de la valeur et une certaine crédibilité, vous devez absolument les respecter, vous aussi. N'oubliez pas qu'il vous incombe, entre autres responsabilités, de montrer l'exemple et qu'à ce titre, vous devez toujours présenter une image professionnelle impeccable et être considéré comme une personne qui respecte toujours les règles.

Si vous ne définissez pas de règles de base dès le départ, vous risquez de créer des malentendus, de semer la confusion et de perturber le groupe.

Pour beaucoup d'adultes, et en particulier les professionnels plus expérimentés, un nombre plus restreint de règles peut suffire. Par exemple, les heures de début et de fin, les coordonnées, l'utilisation des téléphones portables, etc.

Pour les apprenants plus jeunes et moins expérimentés, en revanche, un code de conduite plus détaillé peut être rédigé. Ceci peut s'avérer particulièrement important face à des apprenants qui se montrent difficiles. Souvent, tout ce dont ils ont besoin, c'est de convenir avec vous d'un ensemble de règles de base. Vous pourrez ainsi leur rappeler l'engagement qu'ils ont pris. Enfreindre les règles « convenues par le groupe » est souvent mal perçu et les pairs pourront vite réprimander un contrevenant et le rappeler à l'ordre. À cet égard, la pression exercée par les pairs, de façon mesurée et contrôlée, peut être un outil utile pour aider le formateur à faire respecter les règles de base.

Si possible, les règles de base devront faire l'objet d'une discussion et être négociées avec le groupe plutôt que de lui être imposées. Toutefois, certaines règles, comme les exigences en matière de santé et de sécurité, sont clairement non négociables. En tant que formateur, vous devez parfaitement savoir quelles règles sont négociables et lesquelles ne le sont pas.

Une fois tout le monde d'accord, les règles sont généralement affichées dans la salle de formation, pour motiver tous les participants et leur rappeler les règles qu'ils ont définies eux-mêmes. Cela permet également à un apprenant qui arrive un peu plus tard durant la séance de voir ces règles et d'en prendre connaissance, et vous permet, à vous ou à un membre du groupe, de vous y référer si une règle venait à être enfreinte.

Règles de base négociables

Les apprenants devraient contribuer à la définition de leurs propres règles de base et ils sont tout autant en droit, en échange, d'attendre un comportement et des agissements appropriés de la part d'un formateur.

L'un des moyens d'établir ces règles est d'effectuer une activité en groupe, au cours de laquelle les apprenants eux-mêmes peuvent soumettre des idées et des suggestions reflétant leurs attentes et ce qu'ils considèrent comme un comportement acceptable et approprié. Après avoir eu le temps de discuter et de dresser leur liste en groupes, les apprenants peuvent présenter leurs suggestions au reste des participants.

Il est capital que les idées soient débattues, négociées, puis acceptées par l'ensemble de la classe, y compris par vous en tant que formateur, ou rejetées. Cette méthode offre la possibilité aux apprenants de s'approprier les règles et les incite à les respecter et à s'y conformer.

Voici quelques exemples de règles de base qui peuvent être négociées :

- ★ code vestimentaire
- ★ téléphones cellulaires en classe (allumés/éteints ?), possibilité de répondre aux appels, mode silencieux, etc.
- ★ pauses
- ★ rafraîchissements en classe

Règles de base non négociables

Certaines règles de base ne peuvent pas être négociées. Il s'agit souvent des exigences législatives, organisationnelles ou de sécurité, qui doivent être imposées et, selon l'expérience des participants, que vous devrez peut-être aborder plus en détail, en tant que formateur. Chaque sujet peut stimuler la discussion. C'est un bon moyen pour les apprenants de mieux comprendre les raisons qui justifient les règles et les règlements et la nécessité de les appliquer.

Voici quelques exemples de règles de base qui ne peuvent pas être négociées ou de comportements qui ne seront pas tolérés :

- ★ exigences en matière de sécurité
- ★ ponctualité
- ★ état d'ébriété, comportement antisocial, menaçant ou discriminatoire
- ★ langage injurieux et jurons
- ★ respect des opinions, des croyances et des contributions des autres
- ★ exigences organisationnelles ou législatives
- ★ niveaux de propreté/rangement

Zones d'attente

Une zone d'attente est simplement une façon de garder une trace des sujets ou questions soulevés qui, s'ils faisaient l'objet d'une discussion, pourraient vous faire perdre le fil de votre discussion principale.

Pour créer une zone d'attente, accrochez simplement au mur une feuille de tableau de conférence sur laquelle vous écrirez « Zone d'attente ». Si un sujet qui devra être abordé à un moment donné durant la formation est soulevé, notez-le sur la feuille et assurez-vous de prévoir du temps pour en discuter.

5^e partie : Planification et préparation

Cette partie étudie la façon de planifier et de préparer une séance, pour vous assurer d'agir efficacement et de prendre en compte les besoins de tous les apprenants.

À la fin de cette partie, vous serez capable :

- ★ de formuler les buts et les objectifs d'apprentissage de votre formation,
- ★ de choisir les verbes d'action appropriés en utilisant la taxonomie de Bloom,
- ★ d'élaborer des schémas de travail et des plans de cours.

Un apprentissage efficace repose sur une planification minutieuse du contenu qui va être enseigné et du déroulement des séances. Avant de pouvoir dispenser un quelconque type de programme d'éducation, de cours, de séance de formation, de leçon ou de présentation, nous devons vérifier quels sont les éléments requis, aussi bien au niveau des organisations que des apprenants à titre individuel.

Pour concevoir une séance ou un programme efficace, nous devons réfléchir aux questions suivantes :

- ★ Quelles sont les raisons justifiant cette formation ?
- ★ Qui sont les participants ? Par exemple, s'agit-il de praticiens expérimentés ou de novices en la matière ?
- ★ Quelles sont les connaissances, les capacités et les attitudes que je souhaite avoir inculquées aux participants à la fin de la séance/du programme ?
- ★ Quelles parties du sujet les apprenants « doivent-ils » connaître, quels points « devraient-ils » connaître et quels domaines « pourrais-je » inclure, si le temps le permet et si j'en ai la possibilité ?
- ★ Quels sont les buts/finalités/objectifs d'apprentissage de la séance ?
- ★ Les objectifs d'apprentissage sont-ils clairement définis ?
- ★ Quel type de lieu sera utilisé ?
- ★ Ai-je la possibilité de gérer l'environnement ? Celui-ci est-il propice à l'apprentissage ?
- ★ Quel type d'approche puis-je adopter pour dispenser la séance : axée sur le formateur ou sur l'élève ?
- ★ Quelle méthodologie est-ce que je prévois d'employer ? Tous les apprenants pourront-ils participer aux activités d'apprentissage ? Celles-ci seront-elles « inclusives » ?
- ★ De quelles ressources ai-je besoin ?
- ★ De quelle façon pourra-t-on déterminer si les objectifs d'apprentissage ont été atteints ? De manière formelle ou informelle ?
- ★ Devrai-je adapter certaines activités en fonction des besoins spécifiques de certains apprenants ?
- ★ Comment évaluer ce programme d'apprentissage ?

Après avoir répondu de manière générale à ces questions de base, nous pouvons commencer à planifier et à préparer en détail chaque élément de notre séance de formation.

Buts, finalités et objectifs d'apprentissage

Les termes buts, finalités et objectifs d'apprentissage fournissent une indication des objectifs et du but d'une séance ou d'un cours de formation.

Les formateurs emploient ces termes pour axer la formation sur certains points et pour évaluer les performances et la réussite des participants. Ces derniers peuvent utiliser ces notions pour évaluer la formation de leur propre point de vue.

Les termes buts, finalités et objectifs d'apprentissage sont souvent utilisés de manière interchangeable et aucun ensemble unique de définitions n'a été convenu. Pour éviter toute confusion, nous allons donc expliquer de quelle façon nous les utiliserons dans ce programme.

But : « Vers quoi nous nous dirigeons »

Le « but » est l'énoncé général de ce qu'une formation permettra d'accomplir et fournit une vaste description de la « finalité » globale de la séance ou du cours dans son intégralité.

Le but peut servir d'introduction à un cours et peut inclure toute exigence d'expérience ou de qualification préalable, permettant ainsi aux participants potentiels de déterminer si le cours s'adresse à eux.

Le but peut être un paragraphe entier. Il ne doit pas nécessairement se résumer à une seule phrase. Par exemple :

« Le but de cette partie est de discuter de la planification et de la préparation des leçons dans le cadre de l'ensemble des compétences de « formation des formateurs » et de se pencher sur les supports qui peuvent être utilisés par les formateurs et les experts en la matière pour améliorer l'enseignement dispensé dans le cadre des missions de gestion civile des crises. »

Si le but peut être orienté dans une direction générale, il ne vous explique pas en revanche comment savoir à quel moment vous êtes arrivé(e) à destination. C'est là que les finalités et les objectifs d'apprentissage entrent en jeu...

Finalités et objectifs d'apprentissage : « Comment nous savons que nous sommes arrivés »

Si le but d'un programme de formation nous indique notre destination, les finalités (ou objectifs d'apprentissage) nous permettent de savoir à quel moment nous sommes arrivés : en d'autres termes, ils permettent de mesurer la réussite. Les deux termes « finalités » et « objectifs d'apprentissage » sont souvent utilisés de manière interchangeable et une

certaine confusion règne souvent quant à la définition exacte de chaque terme. Dans ce programme, nous aurons tendance à utiliser le terme « objectif d'apprentissage », davantage en vogue.

Les objectifs d'apprentissage décrivent essentiellement ce que les participants devraient être capables de faire à l'issue de la période d'apprentissage. C'est pourquoi ils s'articulent autour des besoins de l'apprenant.

Les objectifs d'apprentissage centrés sur l'apprenant fournissent une bonne base pour la planification des leçons et indiquent clairement aux participants ce que l'on attend d'eux pendant et à la fin de leur période d'apprentissage.

Des objectifs d'apprentissage clairs et bien rédigés doivent s'aligner sur les critères d'évaluation du cours et fournissent des informations aux responsables, aux mentors, aux formateurs et aux participants concernant le niveau d'apprentissage minimum qui doit être atteint d'ici la fin de la formation.

Voici une bonne façon de rédiger un objectif d'apprentissage, avec une structure en trois parties (Mager, 1984) :

- ★ Performance - action qu'un apprenant doit exécuter.
- ★ Condition - circonstances dans lesquelles l'apprenant doit exercer la performance.
- ★ Critères - mesures de réussite de la performance.

La condition est en principe mentionnée en premier, comme un paramètre fixe. Par exemple, un objectif d'apprentissage pour cette formation des formateurs pourrait être :

Après avoir reçu des informations sur la façon dont les gens apprennent, le formateur planifiera une activité d'apprentissage afin que les personnes soient capables d'exécuter la tâche prévue une fois la formation terminée.

La taxonomie de Bloom

Benjamin Bloom (1956) pensait que l'éducation était une question de maîtrise (apprentissage approfondi) des connaissances, des capacités et des attitudes. Selon lui, lorsque nous apprenons, nous sommes engagés dans trois « **domaines d'apprentissage** » :

- ★ le domaine **cognitif** (réflexion ou tête), connaissances
- ★ le domaine **affectif** (émotions ou cœur), attitude
- ★ le domaine **psychomoteur** (actes ou mains), capacité



Cognitif



Affectif



Psychomoteur

Lorsque des séances de formation sont conçues de façon à engager les apprenants dans ces trois domaines, l'apprentissage est plus approfondi et mémorisé à plus long terme.

Chaque domaine est ensuite divisé en niveaux, ou hiérarchies. C'est ce que l'on appelle la taxonomie de Bloom.

Bloom s'est attaché dans un premier temps à diviser le domaine cognitif en six niveaux de complexité : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation.

La taxonomie de Bloom est hiérarchique, ce qui signifie que l'apprentissage aux niveaux supérieurs passe par l'acquisition des connaissances et aptitudes requises au préalable aux niveaux inférieurs. Souvent représentée sous forme de pyramide ou d'escalier, elle reflète la capacité d'un apprenant à ne maîtriser quelque chose que lorsqu'il est capable de reconnaître l'aptitude ou la connaissance, de montrer qu'il la comprend, de l'appliquer à une situation concrète et, pour finir, d'utiliser ces nouvelles informations pour analyser une situation concrète.

Les domaines ont été revus en 2001, lorsqu'Anderson et Krathwohl ont suggéré de nouvelles appellations pour les six niveaux : mémorisation, compréhension, application, analyse, évaluation et création.

1. Création

Comportement : faire preuve d'un raisonnement créatif, développer de nouveaux concepts ou de nouvelles approches

Verbes : développer, créer, planifier, dessiner, réviser, formuler, proposer, établir, assembler, modifier, arranger, synthétiser, générer, concevoir, composer

2. Évaluation

Comportement : évaluer l'efficacité des concepts dans leur ensemble, par rapport à d'autres variables

Verbes : évaluer, revoir, justifier, rapporter, défendre, plaider en faveur de, argumenter, jauger, enquêter, soutenir, prédire, juger, noter

3. Analyse

Comportement : interpréter les éléments, structurer les liens entre chaque composante

Verbes : analyser, structurer, cataloguer, comparer, décomposer, quantifier, tester, examiner, expérimenter, relier, mesurer, tracer, contraster, extrapoler, déduire

4. Application

Comportement : utiliser ou appliquer les connaissances, dans des situations de mise en pratique ou de la vie réelle

Verbes : utiliser, appliquer, gérer, exécuter, produire, mettre en œuvre, construire, préparer, répondre, relier, changer, compter, résoudre, opérer, montrer

5. Compréhension

Comportement : saisir le sens, expliquer les données avec ses propres mots

Verbes : expliquer, illustrer, paraphraser, classer, résumer, traduire, rapporter, interpréter, critiquer, réitérer, référencer, localiser, indiquer

6. Mémorisation

Comportement : se rappeler, reconnaître ou identifier les concepts

Verbes : identifier, mettre en avant, arranger, définir, décrire, étiqueter, lister, relier, enregistrer, sélectionner, reproduire, déclarer, faire correspondre, souligner

Il n'est cependant pas toujours nécessaire ni pratique de concevoir une leçon commençant par des capacités de niveau inférieur et remontant toute la taxonomie pour chaque concept présenté durant une séance de formation. Il est préférable de déterminer le point de départ en évaluant le niveau des apprenants.

Par exemple : La séance est-elle une introduction à un sujet ? Les apprenants sont-ils en majorité novices dans le domaine ? Le cas échéant, puisque les apprenants novices sont en

train d'acquérir des connaissances de base, il est préférable d'appliquer des objectifs d'apprentissage alignés principalement sur les niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom. L'inclusion de quelques objectifs issus des niveaux d'application et d'analyse constitue tout de même une bonne pratique, mais faites attention à ne pas aller trop loin, trop vite et à ne pas fixer des objectifs irréalisables qui, au final, engendreront une frustration chez les apprenants.

Inversement, les participants peuvent être en majorité des praticiens expérimentés qui connaissent déjà les concepts fondamentaux et les aptitudes de base associés au sujet enseigné. Dans ce cas, il est préférable d'appliquer des objectifs d'apprentissage alignés principalement sur les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom. L'inclusion de quelques objectifs issus des niveaux de mémorisation et de compréhension constitue tout de même une bonne pratique, mais faites attention à ne pas trop creuser des connaissances et des aptitudes déjà acquises qui, au final, ennueront les apprenants.

Comment Bloom peut-il m'aider à concevoir ma formation ?

La taxonomie de Bloom est un outil utile, qui aide à établir les finalités et les objectifs d'apprentissage, car elle est directement liée au processus d'apprentissage :

- ★ Avant de pouvoir comprendre un concept, il faut le mémoriser.
- ★ Pour pouvoir appliquer un concept, il faut d'abord le comprendre.
- ★ Pour évaluer un processus, il faut auparavant l'avoir analysé.
- ★ Pour créer une conclusion exacte, il faut déjà avoir effectué une évaluation minutieuse.

Lorsque vous rédigez des objectifs d'apprentissage, il est judicieux de commencer par un énoncé tel que « *À la fin de la leçon, vous serez capable de...* », suivi d'un verbe qui peut être mesuré et qui décrit précisément une action pouvant être observée. Le verbe est l'élément le plus important et il existe des tableaux de verbes qui aident à déterminer les verbes d'action correspondant à chaque niveau de la taxonomie de Bloom. Ces tableaux permettent de s'assurer que les objectifs d'apprentissage sont fixés au niveau le plus approprié pour les participants concernés.

Ils doivent être formulés clairement et ne pas se prêter à une mauvaise interprétation. Par exemple :

- ★ Indiquer
- ★ Décrire
- ★ Expliquer
- ★ Identifier
- ★ Analyser
- ★ Comparer

- ★ Démontrer
- ★ Planifier

Les mots pouvant être mal interprétés et difficiles à mesurer doivent être évités. Par exemple :

- ★ Savoir
- ★ Comprendre
- ★ Évaluer
- ★ Être conscient de
- ★ Saisir le sens de
- ★ Apprécier
- ★ Croire
- ★ Avoir foi en

Se poser la question « Est-ce que je peux observer une personne en train de faire cela ? » est une façon toute simple de tester la pertinence de ces mots.

Tableau 1 : liste complète des verbes d'action, classés selon la taxonomie de Bloom

Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation
Citer	Ajouter	Acquérir	Analyser	Extraire	Juger
Définir	Approcher	Adapter	Contrôler	Animer	Évaluer
Décrire	Articuler	Attribuer	Projeter	Arranger	Comparer
Dessiner	Associer	Alphabétiser	Expérimenter	Assembler	Conclure
Énumérer	Caractériser	Appliquer	Décomposer	Budgéter	Contraster
Identifier	Clarifier	Établir	Caractériser	Catégoriser	Conseiller
Indexer	Classifier	Allouer	Classifier	Coder	Critiquer
Indiquer	Comparer	Atteindre	Comparer	Combiner	Juger
Étiqueter	Compter	Éviter	Confirmer	Compiler	Défendre
Lister	Contraster	Appuyer	Contraster	Composer	Déterminer
Relier	Convertir	Calculer	Corréler	Construire	Distinguer
Atteindre	Défendre	Saisir	Détecter	Affronter	Estimer
Nommer	Décrire	Changer	Diagnostiquer	Correspondre	Mesurer
Souligner	Détailler	Classifier	Schématiser	Créer	Expliquer
Pointer	Différencier	Compléter	Différencier	Cultiver	Calibrer
Rapporter	Discuter	Compter	Distinguer	Déboguer	Embaucher
Lire	Discerner	Construire	Disséquer	Dépeindre	Interpréter
Rappeler	Élaborer	Customiser	Discerner	Concevoir	Considérer
Réciter	Estimer	Démontrer	Documenter	Développer	Justifier
Reconnaître	Exemplifier	Dévaloriser	Assurer		Peser
Enregistrer	Expliquer	Dériver	Examiner	Dictier	Prévoir
Répéter	Exprimer	Fixer	Expliquer	Accroître	Prescrire
Reproduire	Étendre	Diminuer	Explorer	Expliquer	Classer
Revoir	Extrapoler	Découvrir	Déduire	Faciliter	Noter
Sélectionner	Pondérer	Dessiner	Archiver	Formater	Recommander
Déclarer	Généraliser	Employer	Grouper	Formuler	Publier
Étudier	Donner	Examiner	Identifier	Généraliser	Sélectionner
Représenter	Déduire	Exercer	Illustrer	Générer	Résumer
Retrouver	Interagir	Explorer	Déduire	Manier	Soutenir
Écrire	Interpoler	Exposer	Interrompre	Importer	Tester
	Interpréter	Exprimer	Inventorier	Améliorer	Valider
	Observer	Pondérer	Enquêter	Incorporer	Vérifier
	Paraphraser	Supposer	Agencer	Intégrer	
	Représenter par un graphique	Tracer	Gérer	Connecter	
	Prédire	Manier	Maximiser	Joindre	
	Revoir	Illustrer	Minimiser	Enseigner	
	Réécrire	Convertir	Optimiser	Modéliser	
	Soustraire	Enquêter	Ordonner	Modifier	
	Résumer	Manipuler	Souligner	Mettre en réseau	
	Traduire	Modifier	Désigner	Organiser	
	Visualiser	Opérer	Prioriser	Souligner	
		Personnaliser	Relire	Remanier	
		Délimiter	Demander	Planifier	
		Pratiquer	Lier	Peindre	
		Prédire	Sélectionner	Préparer	
		Préparer	Séparer	Prescrire	
		Coter	Prendre la mesure	Produire	
		Traiter	Sous-diviser	Programmer	
		Produire	Former	Réarranger	
		Envisager	Transformer	Reconstruire	
		Fournir		Lier	
		Lier		Réorganiser	
		Arrondir		Réviser	
		Séquencer		Réécrire	
		Montrer		Spécifier	
		Simuler		Résumer	
		Esquisser		Écrire	
		Résoudre			
		Souscrire			
		Représenter			
		Transcrire			
		Traduire			
		Utiliser			

(Tableau téléchargé à partir de : www.d.umn.edu/vcaa/assessment/documents/Bloomsverblis.doc)

Programmes d'apprentissage et schémas de travail

Un apprentissage efficace repose sur une planification minutieuse du contenu qui va être enseigné et du déroulement des séances. Un schéma de travail (parfois appelé programme d'apprentissage) est un plan documenté à long terme qui présente un aperçu de ce qui va être appris (ou présenté) dans un ordre logique, tout au long d'un cours ou d'un module d'apprentissage.

Les séances d'enseignement uniques et autonomes et les cours brefs qui ne durent que quelques heures ne nécessitent en principe aucun schéma de travail ; un plan de cours incluant les objectifs et les activités de la séance devrait suffire. Toutefois, lorsque plusieurs séances sont associées pour former une période d'apprentissage prolongée, un schéma de travail définit la structure et le contenu des cours. Il montre l'ordre et la logique de développement du programme d'apprentissage afin d'atteindre les buts et les objectifs globaux.

Le schéma de travail est donc constitué de plusieurs plans individuels reliés entre eux, qui montrent de quelle façon l'apprentissage d'une séance s'enchaîne avec le cours suivant.

Un schéma de travail bien structuré ne doit pas consister en une simple liste de plans de cours, mais doit plutôt donner au lecteur une impression de cohérence et de progression à mesure du déroulement.

Il doit rester suffisamment flexible pour pouvoir être modifié (les conditions météorologiques, par exemple, pourraient contraindre à changer de lieu). En revanche, il doit contenir suffisamment de détails pour permettre, par exemple, à un autre formateur d'effectuer un remplacement de dernière minute en cas d'absence imprévue d'un membre du personnel.

Lorsqu'un cours bien établi est dispensé régulièrement par différents formateurs, il est préférable de définir et d'utiliser un schéma de travail standardisé. Cela permet de s'assurer que tous les formateurs enseignent le même contenu au même niveau et qu'en cas de changement de formateur, chacun sache à quel stade du programme en sont les apprenants.

Pour un nouveau cours ou une nouvelle formation, en revanche, il appartient généralement au formateur principal ou au directeur des cours de définir le schéma de travail.

Définition d'un schéma de travail

La quantité de détails à intégrer dans un schéma de travail variera en fonction des exigences organisationnelles et du contexte dans lequel aura lieu l'enseignement. La plupart des schémas incluront cependant au minimum :

- ★ le contenu du sujet
- ★ les stratégies d'enseignement
- ★ les activités des apprenants
- ★ les critères d'évaluation
- ★ les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des apprenants

Annex A: Scheme of Work template

Trainer			
Programme Title			
Group		Duration	From: _____ To: _____
No of Sessions	Delivery Hours	Venue	
Aim(s)			
Time	Main Objectives / Learning Outcomes	Activities & Resources	Assessment

Figure 2 : Exemple de programme d'apprentissage

Pour les programmes « agréés », les critères de qualification, les buts, les finalités, les objectifs d'apprentissage et le contenu des cours seront dictés par l'organisme d'attribution de l'agrément. Pour les programmes « non agréés », il faudra définir le contenu ainsi que la méthodologie d'exécution, les critères d'évaluation et les ressources nécessaires.

Les points suivants peuvent être pris en compte dans l'élaboration d'un schéma de travail :

- ★ Se procurer le programme d'enseignement, les buts, les finalités et les objectifs d'apprentissage. Décomposer le contenu en parties gérables, selon un ordre logique ; celui-ci pourra différer de l'ordre prévu par le programme d'enseignement.
- ★ Définir la période sur laquelle aura lieu la formation. Déterminer ce qui doit être enseigné et ce qu'il sera possible d'enseigner dans le temps imparti.
- ★ Contrôler les dates : la période proposée inclut-elle des jours fériés ou des fêtes religieuses pouvant avoir un impact sur l'emploi du temps ?
- ★ Définir les besoins concernant les lieux, les salles de classe, les installations et les ressources. Sont-ils disponibles au moment voulu ?
- ★ Définir les aptitudes ou les connaissances actuelles ou préalables des participants visés. Le schéma de travail doit prévoir des activités d'enseignement et d'apprentissage variées, pouvant correspondre à tous les styles d'apprentissage. Prévoir des activités inclusives, qui tiennent compte de l'individualité des apprenants (différenciation).

- ★ Effectuer des recherches sur le sujet et se procurer les informations supplémentaires nécessaires pour l'enseigner. Les formateurs proposés sont-ils qualifiés pour enseigner tous les aspects spécifiques ? Doit-on faire venir des experts en la matière ou des intervenants ?
- ★ Concevoir des supports d'animation et d'évaluation alignés sur les exigences des objectifs d'apprentissage. Il est bon d'inclure des activités d'évaluation formelles et informelles, formatives ou sommatives (c'est-à-dire durant ou à la fin de la (des) période(s) d'apprentissage).
- ★ Prévoir du temps, durant la séance d'introduction, pour les présentations et la définition des règles de base. Cette séance peut également inclure une évaluation des connaissances préalables des apprenants, si celles-ci n'ont pas encore été établies.
- ★ Les séances suivantes devront commencer par un récapitulatif de la séance précédente, en laissant un peu de temps pour les questions.
- ★ La dernière séance devra inclure une activité d'évaluation, afin d'obtenir des commentaires de la part des apprenants, qui permettront au formateur de se perfectionner et d'élaborer les futurs cours.

Planification des cours

Les plans de cours sont des outils de conception destinés à faciliter la planification d'une séance d'enseignement et peuvent guider le formateur sur la stratégie à adopter et le contenu à couvrir tout au long du cours.

À cet effet, les plans de cours doivent être préparés à l'avance et, lorsqu'ils s'inscrivent dans le cadre d'un programme d'apprentissage, ils doivent s'aligner clairement sur le schéma de travail.

LESSON PLAN TEMPLATE

Lesson Title: _____ Trainer: _____

Venue: _____

Date: _____ Duration: _____

Aim: _____

Learning Outcomes: _____

By the end of the session learners will be able to:

Time	Trainer Activity	Student Activity	Resources	Assessment

Logos: Microsoft, C, EFA, FBA, ERMONT, zif

Figure 3 : Exemple de plan de cours

La façon de présenter un plan de cours et la quantité de détails inclus peuvent varier considérablement. Certains plans semblent contenir très peu d'informations, tandis que d'autres sont très complets. Le but principal du plan est d'aider le formateur à dispenser le contenu requis sous une forme logique, dans le délai imparti ; le plan ne doit pas freiner l'innovation ni empêcher une certaine souplesse, pour pouvoir s'adapter aux changements de circonstances pouvant survenir durant la séance.

Au final, le choix de la forme dépendra de la politique de l'organisation ou, en l'absence de politique, des préférences personnelles. Il est important également de se demander si le cours sera dispensé par la personne qui conçoit le programme ou par d'autres personnes : s'il est prévu que d'autres personnes dispensent le cours, un plan de cours devra contenir bien plus de détails.

Quelle que soit la façon dont il est réalisé, le plan de cours doit contenir suffisamment d'informations pour permettre au formateur de dispenser un cours qui remplit les objectifs du programme d'enseignement, à un niveau qui correspond au public, tout en restant

inclusif et en tenant compte de l'individualité (différenciation) en intégrant diverses activités engageant les apprenants dans les trois domaines d'apprentissage.

Il est courant qu'un plan de cours se déroule en trois étapes (phases d'introduction, de développement et de conclusion), avec des instructions et des détails pour chacune des activités d'enseignement et d'apprentissage à entreprendre au cours de chaque étape, en mentionnant le lieu, les installations et les ressources requises pour dispenser le cours.

La phase d'introduction... « le début »

L'introduction est un aperçu général de la séance, qui doit mentionner le but du cours, sa pertinence, sa place dans le programme et, le cas échéant, un récapitulatif des séances précédentes. Les apprenants, en particulier les adultes, doivent savoir quel sujet précis va leur être enseigné et pourquoi (Knowles, 1984), ainsi que ce qu'ils devront faire et mémoriser, et de quelle façon, d'ici la fin de la séance. L'introduction doit donc contenir les objectifs d'apprentissage de la séance et expliquer comment ils seront évalués et atteints.

Si la séance est une première rencontre avec un groupe d'apprenants, cette phase doit également inclure les présentations personnelles, les questions administratives et la définition des « règles de base ». Une brève séance de questions-réponses est un moyen utile de jauger les connaissances et l'expérience préalables des participants.

La phase d'introduction offre la possibilité au formateur de « planter le décor » et de susciter l'intérêt des participants.

La phase de développement... « le milieu »

La phase de développement est l'étape d'« enseignement » du cours, qui développe les compétences des apprenants et introduit de nouveaux concepts. Elle doit être conçue de façon à répondre systématiquement aux objectifs d'apprentissage de la séance, tout en suivant une méthodologie allant du « simple » au « complexe » et du « connu » à l'« inconnu », afin que l'apprentissage soit progressif.

Cela signifie que le formateur doit décomposer le sujet en une séquence logique de petites étapes, qu'un apprenant peut suivre pour développer une compréhension du sujet. La taxonomie de Bloom peut être très utile ici.

Diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage doivent être utilisées, avec des activités inclusives, qui tiennent compte de l'individualité des apprenants.

La variété est essentielle pour maintenir l'intérêt et la motivation. Un mélange d'approches théoriques et pratiques permettra de maintenir l'engagement des apprenants, tandis que les discussions et les séances de questions leur donneront le sentiment d'être « inclus ».

Le formateur doit continuellement surveiller l'engagement et le niveau d'énergie des participants pour éviter qu'ils s'ennuient et que les activités soient perturbées. La durée des activités doit être suffisante pour permettre d'assimiler les nouvelles connaissances et compétences et des pauses suffisantes doivent être intégrées dans le programme pour compenser la surcharge cognitive et la fatigue.

La phase de conclusion... « la fin »

La conclusion doit passer en revue la séance et la résumer. Elle doit inclure les vérifications ou les évaluations éventuellement requises pour montrer que les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Par le biais d'un examen formel ou d'un simple contrôle des connaissances sous la forme de questions-réponses, la conclusion doit rassembler et réexaminer les buts et les objectifs, fournir un moyen utile de renforcer la pertinence et le raisonnement du sujet enseigné et établir un lien entre le cours et l'ensemble du programme ou de la formation. Cela peut aider à préparer les apprenants à la formation suivante, avant de conclure la séance en cours de façon contrôlée.

Réaliser un petit quiz peut être utile pour déterminer quels sont les savoirs qui ont été acquis, tout en concluant la séance sur une note amusante.

Si possible, vous devez laisser la possibilité aux apprenants de faire des commentaires sur leur ressenti par rapport au cours et, si approprié, le formateur pourra faire à chaque apprenant des commentaires sur ses performances individuelles. Un temps doit également être prévu pour les questions des participants et pour discuter d'autres lectures ou d'éventuelles études à entreprendre après le cours.

La phase de conclusion consiste à passer en revue le cours et à le consolider. Elle doit permettre aux participants de réfléchir à ce qu'ils ont appris et de se tourner vers ce qu'ils vont apprendre ensuite. C'est une manière de terminer le cours de façon contrôlée.

Liste récapitulative sur la planification des cours

Introduction

But	But général du cours. Que souhaitez-vous accomplir de manière générale, en tant que formateur, à travers ce cours ? Cela correspond-il à ce que les apprenants ont appris auparavant et à ce qu'ils prévoient de faire ?
Objectifs d'apprentissage	Qu'est-ce que les participants doivent apprendre durant ce cours ? Soyez précis(e), simple et réaliste. Les objectifs d'apprentissage doivent pouvoir être observés et évalués : À la fin du cours.... devront être capables de... p. ex. « indiquer... démontrer... expliquer... etc. » (Bloom).

Développement

Méthodologie	De quelle façon allez-vous structurer la séance ? Stratégies d'enseignement et d'apprentissage ? Types d'activités ? La stratégie remplit-elle les objectifs du programme d'enseignement, à un niveau correspondant aux participants ?
--------------	---

	<p>Est-elle inclusive et tient-elle compte de l'individualité (différenciation) des apprenants ?</p> <p>La méthodologie intègre-t-elle diverses activités qui engagent les apprenants dans les trois domaines d'apprentissage ?</p> <p>Quels sont l'ordre des activités et le rôle des apprenants et du formateur ?</p> <p>Le programme montre-t-il qui fait quoi et quand, et quelles sont les ressources nécessaires ?</p>
Ressources	<p>Quand le cours est-il dispensé ?</p> <p>De quelles salles de classe avez-vous besoin ? Sont-elles disponibles ?</p> <p>La séance se déroule-t-elle à l'intérieur ou à l'extérieur ?</p> <p>Imprévus ?</p> <p>Quelles sont les ressources nécessaires ? Par exemple : livres, articles de journaux, fiches, documents à distribuer, téléviseur, équipements audio, ressources Internet, PowerPoint, projecteur, etc. ?</p>
Conclusion	
Évaluation	<p>Avant le cours – Quelles méthodes allez-vous utiliser (informelles/formelles) ?</p> <p>Après le cours – De quelle façon les objectifs d'apprentissage vont-ils être atteints ? Commentaires des participants ? Passez en revue le but et les objectifs d'apprentissage. Documents à distribuer ? Temps pour les questions-réponses ?</p> <p>Lectures et études supplémentaires. Aperçu de la suite, fin du cours et dispersion des participants.</p>

Résumé

Les plans de cours sont des outils de conception et des guides qui indiquent la stratégie à adopter et le contenu à couvrir tout au long d'une séance.

Chaque séance doit comporter une introduction, mentionner le but et les objectifs et déterminer les niveaux de connaissances préalables des apprenants (le début).

Vient ensuite la principale période d'enseignement, durant laquelle des connaissances ou des compétences sont développées, en utilisant diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage répondant aux différents styles d'apprentissage et des activités inclusives, qui tiennent compte de l'individualité des apprenants (le milieu).

Pour finir, la séance doit passer en revue les acquis et les consolider. Cette partie permet d'évaluer l'apprentissage, de faire des commentaires et de discuter d'éventuelles autres questions ou études nécessaires avant de mettre fin à la formation (la fin).

6^e partie : Gestion de l'environnement de formation

Dans cette partie, nous nous intéresserons :

- ★ aux différents éléments que doit intégrer un environnement de formation adéquat.
- ★ aux questions de santé et de sécurité liées à une formation.
- ★ à la façon de disposer le mobilier dans une salle de classe.

À la fin de cette partie, vous serez capable :

- ★ d'élaborer un plan permettant d'instaurer un environnement propice à l'apprentissage.
- ★ de déterminer ce que vous devez faire pour veiller à la santé et à la sécurité des participants.
- ★ d'organiser l'agencement d'une salle de formation, de façon à ce qu'elle réponde à vos besoins particuliers.

Qu'il effectue une présentation ou anime une discussion, le formateur garde en grande partie le contrôle du style et de la méthode d'exécution employés. La structure du cours, l'utilisation des ressources, les activités des apprenants et la disposition de la salle, par exemple, seront généralement décidés par le formateur, qui, lorsqu'il étudiera les différentes options, devra s'efforcer de créer un environnement le plus propice possible à une expérience positive et efficace pour les apprenants.

Qu'est-ce qu'un environnement de formation ?

L'ensemble de la formation ou du programme d'apprentissage peut être divisé en trois éléments très distincts, mais liés entre eux et interdépendants : **l'environnement physique, l'environnement psychologique et l'environnement d'apprentissage.**

Durant votre lecture, repensez à la hiérarchie des besoins de Maslow (abordée dans la 3^e partie) et notez les liens.

Environnement physique

Ceci concerne le lieu physique dans lequel se déroule la séance.

Dans le cadre de cet élément, le formateur doit tenir compte des aspects suivants :

- ★ Lieu : la formation se déroulera-t-elle à l'intérieur ou à l'extérieur ?
- ★ À qui appartient le lieu ? À notre propre organisation ? Est-il loué ?
- ★ Coordonnées des coordinateurs sur place ? Personnes possédant les clés ?
- ★ Sécurité ? Des autorisations spéciales doivent-elles être obtenues pour accéder au site ?
- ★ Itinéraire d'accès
- ★ Points d'entrée et de sortie

- ★ Parkings disponibles pour les véhicules
- ★ Exigences spécifiques concernant la santé, la sécurité ou l'organisation ?
- ★ Toilettes et installations pour se rafraîchir
- ★ Alimentation électrique

La température, l'éclairage et le bruit peuvent influencer les niveaux de concentration et de motivation des apprenants.

Un environnement physique adéquat implique que nos participants se sentent à l'aise et en sécurité. Des pauses régulières et des possibilités de se rafraîchir, ainsi que l'absence d'interruptions imprévues et de distractions bruyantes les aideront à se concentrer sur le cours.

Environnement psychologique

Pour que nos apprenants puissent communiquer librement et s'engager pleinement dans le processus d'apprentissage, ils doivent se sentir à l'aise dans leur environnement. Cet élément est donc lié aux rapports que le formateur établit avec les participants, à sa façon de les mettre à l'aise et de favoriser un sentiment d'appartenance et de cohésion.

Les apprenants doivent se sentir inclus, respectés et soutenus, sans avoir peur d'être ridicules ou rabaissés. Ils prendront alors confiance en eux et oseront exprimer leurs pensées et leurs sentiments, ce qui incitera très probablement les autres à faire de même.

Dans le cadre de cet élément, le formateur doit tenir compte des points suivants :

- ★ Activités brise-glace : s'agit-il d'un nouveau groupe d'apprenants ou se connaissent-ils déjà ?
- ★ Règles de base : les comportements acceptables de la part des participants ont-ils été définis ?
- ★ Santé et sécurité : des risques ont-ils été détectés et gérés de manière responsable ? Tous les apprenants, formateurs, visiteurs et le public en général sont-ils correctement protégés ?
- ★ Communication et diversité : le langage est-il approprié et correspond-il au sujet présenté ? Reflète-t-il l'égalité, la diversité et l'inclusion ?

Environnement d'apprentissage

L'environnement d'apprentissage porte sur la planification, la méthode d'exécution et l'objectif du cours. Il inclut la nécessité d'établir une structure claire, avec des objectifs bien définis, alignés sur le but général de l'ensemble de la séance ou du programme.

Le plus important, dans l'environnement d'apprentissage, est de vous assurer que vous appliquez des approches d'enseignement appropriées et inclusives, qui utilisent efficacement les aides à l'apprentissage et les ressources pédagogiques, avec des objectifs qui correspondent à des processus d'évaluation équitables, valables et fiables.

Dans le cadre de cet élément, le formateur doit tenir compte des points suivants :

- ★ Buts, finalités et objectifs d'apprentissage : sont-ils clairement définis et alignés sur des méthodes d'évaluation appropriées et valables ?
- ★ Plans de cours : la séance est-elle préparée ? Est-elle structurée avec un début, un milieu et une fin ?
- ★ La séance est-elle inclusive ? Le contenu et les méthodes d'exécution tiennent-ils compte des différents styles d'apprentissage ?
- ★ La structure est-elle progressive et appropriée au sujet ?
- ★ Équipements et ressources : avez-vous une idée précise de la façon dont ils contribueront à la séance ? Savez-vous comment les utiliser ?

Questions concernant la santé et la sécurité

Il incombe aux formateurs et aux enseignants de s'assurer que les participants peuvent apprendre dans un environnement qui ne présente aucun risque pour leur santé et leur sécurité. Outre le fait de veiller à ce que la formation soit réaliste et pertinente, les méthodes d'exécution doivent toujours permettre aux participants d'acquérir de nouvelles connaissances, une nouvelle compréhension et de nouvelles compétences d'une manière sûre, en toute sécurité et en bénéficiant d'un soutien.

La santé et la sécurité dans un contexte d'apprentissage consistent à adopter une approche sensible et proportionnée visant à s'assurer que les locaux ne présentent aucun danger pour la santé et la sécurité des personnes qui les utilisent, aussi bien le personnel de formation que les visiteurs. Les activités entreprises doivent être contrôlées sans freiner l'innovation et l'exploration, sous la supervision d'un personnel dûment qualifié. Chaque formation doit être pertinente par rapport au processus d'apprentissage et doit être dispensée conformément aux exigences juridiques, organisationnelles et personnelles.

Toutes les activités, qu'elles aient lieu en salle de classe ou dans un environnement extérieur, doivent faire l'objet d'une évaluation préalable des risques, pour détecter les points qui comportent des dangers ou qui sont source de préoccupations et prendre toutes les précautions, mesures de contrôle et mesures pratiques nécessaires pour minimiser ces risques et éviter tout préjudice ou souffrance physiques.

C'est précisément ce en quoi consiste la gestion des risques : « gérer » les risques associés à un événement donné. Il ne s'agit pas d'empêcher une formation réaliste, d'interrompre des activités divertissantes, de se montrer alarmant ou de créer une société totalement exempte de risques.

L'évaluation et l'étude des questions de santé et de sécurité ne doivent pas être non plus considérées comme de la paperasse injustifiée, ni traitées comme un fardeau inutile qui pèse sur la préparation de la formation.

Pour dire les choses simplement, si nous voyons ou sommes témoins de quelque chose susceptible de nuire à quelqu'un, nous devons agir ou le signaler à une personne qui pourra prendre des mesures (par exemple à notre organisation).

Durant certaines activités, vous et les apprenants pourrez être obligés de porter un équipement de protection : assurez-vous d'avoir les équipements requis pour tout le monde et vérifiez qu'ils sont utilisables et qu'ils sont portés correctement avant d'entamer l'activité. Votre organisation peut appliquer des politiques ou des procédures spécifiques concernant l'utilisation de ces équipements ; en tant qu'entraîneur, vous devez avoir connaissance de ces exigences.

Il est particulièrement important de garder à l'esprit que les formations d'ENTRi se déroulent souvent dans des régions où la sécurité peut poser problème et qu'il existe toujours un risque que quelque chose se produise. En tant que formateur, vous serez peut-être tenu(e) de prendre immédiatement une initiative, en disant aux autres ce qu'ils doivent faire. Assurez-vous donc de bien connaître tous les risques de sécurité potentiels et toutes les procédures à suivre en cas d'incident.

Santé et sécurité avant d'entamer le programme

Avant de débiter une formation, vous devez préparer le lieu en question. Cette préparation inclut d'évaluer les risques qu'une personne puisse glisser ou trébucher, en raison, par exemple, de câbles électriques exposés, d'un sol inégal ou de surfaces couvertes d'eau. Quelles mesures de précaution pouvez-vous prendre ? Devez-vous signaler ou mettre en avant ces zones à risque, voire en désigner certaines comme étant « hors limites » et empêcher le personnel d'y pénétrer ?

Y a-t-il de l'eau potable et des toilettes accessibles à proximité ? La température dans la salle de classe est-elle adéquate ?

Pouvez-vous raisonnablement anticiper d'éventuelles situations d'urgence médicales et vous y préparer ? Celles-ci pourraient résulter, par exemple :

- ★ de conditions environnementales extrêmes (p. ex. facteurs de froid/chaleur).
- ★ de problèmes de santé qui ont peut-être été signalés parmi les apprenants (p. ex. diabète/allergies, etc.).

Y a-t-il une trousse de premiers secours à disposition ? Où se trouve-t-elle ? Êtes-vous qualifié(e) pour dispenser des premiers secours d'urgence et en êtes-vous capable ?

Les formateurs doivent connaître les procédures de signalement des accidents et les politiques de sécurité de leur organisation, ainsi que les procédures de lutte contre les incendies et d'évacuation propres au site. Celles-ci doivent être abordées durant la phase d'initiation. Les apprenants devront savoir quoi faire si une alarme incendie ou une sirène d'évacuation se déclenche (y compris lors des simulations éventuellement prévues durant la formation).

Résumé

Une évaluation et une gestion efficaces et sensibles des risques consistent à prendre des mesures pratiques pour protéger les personnes contre tout préjudice réel, en :

- ★ s'assurant que les apprenants, les formateurs, les visiteurs et le public en général sont protégés correctement,
- ★ favorisant l'innovation et en permettant une formation réaliste, correctement supervisée dans un environnement sûr,
- ★ en veillant à détecter et à gérer les risques de manière responsable,
- ★ en expliquant clairement les exigences légales et les conséquences d'un non-respect sur la santé, les finances et notre réputation.
- ★ en aidant les autres à comprendre qu'outre le droit d'être protégés, ils ont également le devoir de faire attention et de signaler au personnel de formation tout élément inquiétant.

Les formateurs doivent s'assurer que l'environnement physique dans lequel ils font venir leurs élèves est propice à l'apprentissage et ne présente aucun danger. L'apprentissage sera sans doute bien plus efficace si les participants se sentent à l'aise et en sécurité et si les méthodes d'exécution adoptées répondent à tous les styles d'apprentissage.

Agencement de la pièce

Point essentiel pour répondre aux besoins des apprenants et créer un environnement propice à l'inclusion et à une bonne communication : l'organisation de la salle ou de la zone de formation.

L'agencement de la pièce dépendra en grande partie des facteurs suivants : la formation a-t-elle lieu à l'intérieur ou à l'extérieur, les meubles sont-ils fixes et quel est l'espace disponible ?

Lorsqu'il est possible de modifier la place des apprenants, les agencements suivants doivent être étudiés.

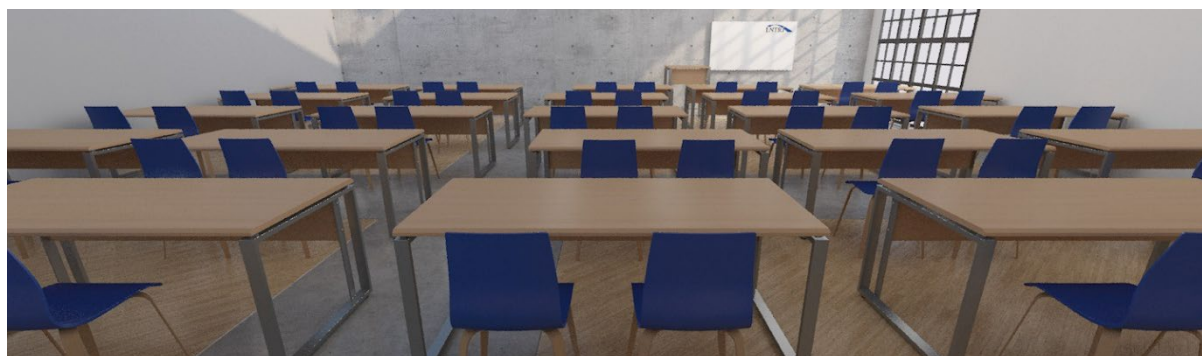
Salle de classe traditionnelle

Les bureaux sont disposés en rangées, avec un ou deux apprenants assis à chaque bureau. Le formateur se tient devant la classe.



Cet agencement peut être utile pour dispenser des séances théoriques, de style cours magistral ; il permet aux apprenants de voir le formateur et les ressources, mais ne se prête pas aux activités en groupe.

Soyez conscient(e) du fait que les bureaux et les tables peuvent produire un effet d'obstacle et peuvent inhiber la communication au sein du groupe, car tout le monde regarde devant, en direction du formateur.



Selon la taille de la pièce, les rangées du fond peuvent ne pas bien entendre le formateur.

Style cours magistral

Très similaire à l'agencement traditionnel, mais sans bureau ; les chaises peuvent être équipées d'une petite tablette sur le côté, permettant d'écrire.



Cet agencement se prête également à des séances de style cours magistral en grands groupes, mais n'est pas adapté aux activités de groupe.

N'essayez pas d'entasser trop de chaises dans l'espace disponible, car les apprenants auront du mal à se lever et à s'asseoir ; pensez également qu'il vous faudra peut-être prévoir un espace pour les manteaux et les sacs.

En forme de « U »/fer à cheval

Cet agencement favorise la discussion et invite à communiquer, entre pairs et avec le formateur, car tout le monde se fait face et le formateur se trouve au centre du groupe.



Si vous le préférez, vous pouvez ajouter des tables pour pouvoir utiliser des ordinateurs portables.



Notez que ceci peut également limiter l'espace au sol disponible pour les démonstrations pratiques et les activités avec l'ensemble du groupe. Faites attention à ne pas trop vous avancer dans le « fer à cheval », pour ne pas exclure involontairement les apprenants qui se trouvent aux extrémités.

Demi-cercle

Agencement idéal pour les petits groupes, car il permet aux apprenants de voir et d'entendre le formateur, mais aussi de s'impliquer dans des éléments pratiques lorsque nécessaire.



La nature ouverte du demi-cercle favorise la communication. C'est un bon moyen d'inciter les participants à faire connaissance et à commencer à travailler ensemble. Ceci peut être particulièrement utile pour les leçons de courte durée, où le temps consacré aux activités brise-glace peut être limité. Pour les programmes plus longs, le fait de répartir les participants en petits groupes disposés en demi-cercle peut également aider à surmonter les obstacles et encourager la communication.

Groupe ou « cabaret »

Cet agencement dispose les bureaux dans un « style café » à travers la pièce. Les apprenants sont assis sur trois côtés de chaque bureau, en veillant à ce que personne ne tourne le dos au formateur.

Les apprenants peuvent voir le formateur, tout en ayant éventuellement accès à des ordinateurs portables, des équipements ou des modèles utilisés durant la séance.



Si l'espace le permet, les bureaux peuvent être positionnés plus loin les uns des autres et à des angles différents. Le style cabaret permet au formateur de se déplacer parmi les apprenants. Cet agencement est idéal pour encourager les apprenants à travailler ensemble et à échanger durant les activités de groupe.

Salle de conférence

Dans un agencement style salle de conférence, le formateur et tous les apprenants sont assis autour d'une grande table.



Ce style est peut-être davantage adapté aux petits groupes. Il permet à tout le monde de bien voir le formateur, d'échanger et de communiquer, mais si vous décidez, en tant que formateur, de vous éloigner de la table à un moment donné, vous devrez veiller à rester

positionné(e) de sorte qu'aucun apprenant ne vous tourne le dos. Cela afin d'éviter qu'une personne ne puisse pas voir une présentation ou se sente exclue des discussions.

Résumé

Quelle que soit la façon dont vous décidez d'agencer votre environnement d'apprentissage, vous devez garder à l'esprit que l'agencement physique de la pièce et la disposition des chaises peuvent avoir un impact considérable sur le déroulement d'une séance.

Certains apprenants aiment être assis toujours à la même place, ce qui peut vous aider à mémoriser les noms au début d'un programme. Toutefois, modifier l'agencement de la pièce au fur et à mesure de la formation pour vous adapter à une séance particulière ou à une certaine période, peut favoriser les activités de groupe et encourager les échanges.

Essayez toujours d'arriver bien avant la séance et de préparer la salle avant l'arrivée des participants.

Si un agencement particulier ne fonctionne pas et si vous avez la possibilité de le changer, faites-le.

Si nous pouvons créer un environnement d'apprentissage sûr et confortable tout en favorisant l'inclusion et une bonne communication, nous augmentons les chances pour les participants de réussir à se concentrer sur l'apprentissage.

7^e partie : Dispenser une séance de formation

Cette partie traite des sujets suivants :

- ★ Les différentes ressources que vous pouvez utiliser durant une séance de formation.
- ★ Comment gérer les participants « difficiles ».

À la fin de cette partie, vous serez capable :

- ★ de choisir les techniques appropriées pour dispenser une séance de formation,
- ★ de choisir une stratégie adéquate pour gérer un participant difficile.

Présenter un sujet

Si nous utilisons plusieurs de nos sens pour traiter des informations, nous avons plus de chances de mémoriser les nouveaux éléments. Cela signifie que les programmes doivent être conçus de façon à ce que les participants puissent écouter, regarder et pratiquer, d'une façon qui augmente leurs chances de mémoriser ce qu'ils ont appris.

En règle générale, plus nous stimulons de sens, mieux c'est. Attention cependant à ne pas bombarder les apprenants d'un trop grand nombre d'informations d'un coup, car vous risquez alors de provoquer une surcharge sensorielle.

Le formateur peut s'appuyer sur de très nombreux supports différents. Tout ce qui est utilisé pour enrichir l'expérience d'apprentissage et renforcer votre stratégie d'enseignement peut être considéré comme un support ou une ressource pédagogique.

Les ressources sont là pour favoriser le processus d'apprentissage. L'essentiel est de reconnaître que c'est la façon dont elles sont utilisées qui déterminera en fin de compte si elles favorisent ou freinent l'apprentissage. Vous devez donc garder deux règles à l'esprit :

N'utilisez une ressource ou un support pédagogique que si

- ★ vous savez précisément ce qu'il/elle apportera à la séance,
- ★ vous savez comment l'utiliser.

Les meilleures ressources et les plus faciles à utiliser sont parfois les plus simples.

N'oubliez pas que les supports et les ressources pédagogiques que vous utilisez doivent

- ★ être simples ;
- ★ aller droit au but ;
- ★ être intéressants.

La carte du métro londonien constitue un bon exemple : il s'agit d'une ressource visuelle qui représente de manière simple, colorée et stimulante le système de métro londonien et ses stations.

Après avoir identifié les diverses ressources disponibles, l'étape suivante consiste à choisir le(s) support(s) le(s) plus approprié(s) à la séance en question.



Votre stratégie d'enseignement et le lieu détermineront souvent l'utilité ou non d'une certaine ressource. Par exemple :

- ★ De quel espace disposez-vous ?
- ★ Avez-vous du courant pour faire fonctionner des supports électriques, comme les présentations PowerPoint ?
- ★ Y a-t-il un écran ?

Les participants détermineront également le caractère adéquat des ressources sélectionnées pour étayer le cours. Demandez-vous si les apprenants sont des praticiens expérimentés ou s'ils sont novices en la matière ?

N'oubliez pas que tous les apprenants sont différents et que ce qui fonctionne pour un certain groupe ne fonctionnera pas forcément pour un autre groupe.

Les ressources choisies doivent répondre aux différents besoins de tous les apprenants. Les différentes manières d'apprendre, ainsi que les éventuels handicaps connus parmi les participants, doivent être pris en compte : certains participants ont-ils des problèmes de vue ou d'ouïe, souffrent-ils de dyslexie ou d'un handicap physique ou mental, par exemple ? Ceci est particulièrement important lors du choix des ressources dans le cadre d'activités pratiques.

Avant d'inclure une ressource dans une séance de formation, posez-vous les questions suivantes :

- ★ Puis-je utiliser cette ressource ?
- ★ Est-elle pertinente ?

- ★ Favorise-t-elle le processus d'apprentissage ?
- ★ Est-elle adaptée à tous les apprenants ?
- ★ Existe-t-il une alternative ?
- ★ Puis-je l'adapter ?

Des ressources bien conçues doivent aider vos élèves sur les aspects indiqués ci-dessous (concepts tirés de l'acronyme anglais **PAMPER**) :

- ★ **Promouvoir la compréhension.** Une sensibilité accrue et un point de vue plus large contribuent à une meilleure compréhension.
- ★ **Aider à mémoriser.** Lorsque nous observons quelque chose que nous entendons également, nous avons plus de chances de le mémoriser. Lorsque nous sommes également amenés à exécuter nous-mêmes une tâche, notre compréhension du processus s'en trouve non seulement améliorée, mais nous avons aussi davantage de chances de nous rappeler comment faire la prochaine fois.
- ★ **Motiver les apprenants.** L'utilisation d'un large éventail de ressources appropriées stimule l'intérêt, suscite la curiosité, offre un contenu varié et maintient le niveau d'attention des élèves.
- ★ **Prévoir d'utiliser efficacement le temps disponible.** Plus longtemps les participants restent engagés, intéressés et motivés, plus le temps de cours sera efficace.
- ★ **Élever le niveau de perception.** Stimuler plusieurs sens (p. ex. ressentir, toucher et sentir un objet) est généralement plus efficace que de simplement en lire une description.
- ★ **Renforcer les points clés.** Compléter le mot prononcé par des supports visuels tels que des tableaux de conférence, des présentations PowerPoint ou des documents distribués à la fin de la séance contribue à renforcer et à répéter les principaux points d'apprentissage.

Selon le sujet enseigné, il vous faudra peut-être concevoir et élaborer vos propres supports pédagogiques ou adapter ceux de quelqu'un d'autre. Élaborer de bonnes ressources prend du temps et il est important que ce temps de préparation soit également inclus dans la phase de planification.

Il peut être utile, également, de présenter aux apprenants dès le début de la séance les ressources que vous pourrez leur demander d'utiliser par la suite. Cela réduira les risques qu'ils manipulent les objets avec curiosité et se laissent distraire.

Pour finir, pensez aux imprévus ! Les systèmes informatiques peuvent présenter des dysfonctionnements, les appareils utilisés pour les présentations peuvent tomber en panne et des coupures de courant peuvent se produire.

Avec l'expérience, vous apprendrez à gérer et à surmonter ces interruptions imprévues ! Le fait de ne pas vous appuyer sur une seule approche d'enseignement ou sur une seule ressource vous aidera non seulement à répondre aux divers styles d'apprentissage des participants, mais vous offrira également une alternative pour dispenser le cours en cas de panne soudaine du matériel.

Lorsque vous planifiez un programme d'enseignement, il est utile de vous poser la question suivante : « Que ferai-je si... ? » et d'avoir un plan de secours... juste au cas où !

Exemples de supports et de ressources pédagogiques

PowerPoint

PowerPoint est un outil de présentation électronique qui permet de créer facilement des diapositives en couleurs pour étayer un cours. N'oubliez pas qu'il doit être utilisé pour compléter une séance dispensée verbalement, mais ne doit pas la dominer. Une utilisation excessive de PowerPoint en tant qu'outil de présentation peut générer une expérience figée et ennuyeuse. Si vous abusez des animations et des effets sonores, les participants se laisseront vite distraire et cela pourrait faire obstacle à l'apprentissage.

Il arrive bien trop souvent qu'une présentation qui pourrait autrement être intéressante devienne ennuyeuse et démotivante parce que le formateur regarde constamment l'écran et se contente de lire le contenu de diapositives comportant trop de texte.

En substance, lorsqu'une diapositive de présentation est affichée, les participants essaient de lire le texte tout en écoutant le présentateur. Si la diapositive contient trop de mots, ils auront du mal à faire les deux en même temps et se contenteront de l'un ou l'autre (écouter le présentateur ou lire le texte). Par conséquent, moins il y en a, mieux c'est. Utilisez des puces pour mettre en avant les points clés que vous souhaitez aborder, afin que les participants puissent interpréter rapidement les informations données et se concentrer sur vos propos.

Le principe de 6 x 6 est une bonne technique : un maximum de six lignes de texte par diapositive, chaque ligne contenant au maximum six mots.

Présenter trop de données ou des tableaux et graphiques complexes est également susceptible de générer une surcharge d'informations pour les participants qui tenteront de les interpréter. Comme indiqué ci-dessus, si le contenu d'une diapositive de présentation est trop riche, les apprenants auront du mal à lire et à écouter et seront vite démotivés.

Les données, les graphiques et les tableaux doivent être décomposés en segments gérables, laissant le temps aux apprenants de digérer chaque couche d'information avant d'ajouter la suivante, et leur permettant ainsi d'écouter l'intervenant tandis que l'image graphique évolue.

Utilisé correctement, PowerPoint constitue un support et une ressource pédagogiques très utiles. Utilisez-le pour introduire la séance, mettre en avant les points clés, intégrer des clips vidéo ou de beaux graphiques, voire pour présenter des liens interactifs vers d'autres ressources en ligne. N'oubliez pas, cependant, que les diapositives sont là pour soutenir l'intervenant, et non pour le remplacer.

À titre de guide général, vous pouvez suivre les principes suivants lors de la création de diapositives PowerPoint :

- ★ Utilisez un style et une taille de police faciles à lire et bien espacés.
- ★ Suivez le principe de 6 x 6.

- ★ Faites attention à la quantité d'informations ou de texte affichée et essayez d'utiliser des couleurs pour créer des contrastes.
- ★ N'oubliez pas que le rendu d'une présentation PowerPoint sur un écran d'ordinateur peut être très différent du rendu lorsque celle-ci est projetée sur le grand écran d'un auditorium.

Tableaux de conférence

Les tableaux de conférence sont un excellent moyen d'échanger avec les apprenants et de stimuler un travail en groupe et des discussions. C'est une ressource flexible et peu chère qui peut être entièrement (ou partiellement) préparée avant le début de la séance.

Ils constituent également une ressource de secours très précieuse en cas de panne de courant !

Si vous utilisez vous-même un tableau de conférence, réfléchissez attentivement à l'endroit où vous allez le placer dans la pièce. Tout dépend si vous êtes gaucher(e) ou droitier(e), car vous devrez éviter de vous tenir juste devant le tableau pendant que vous écrivez.

Évitez d'écrire des mots tout en MAJUSCULES, car ils sont plus difficiles à lire que les mots écrits en minuscules avec une majuscule.

Tableaux blancs

De manière générale, les tableaux blancs remplacent aujourd'hui les tableaux noirs, mais jouent essentiellement le même rôle. On utilise des marqueurs sur une surface qui se nettoie à l'aide d'un chiffon. Attention, les marqueurs indélébiles sont difficiles à effacer ! La surface blanche offre une meilleure visibilité que les anciens tableaux noirs et permet de mieux faire ressortir le contenu, en utilisant des marqueurs de différentes couleurs.

Appareils photo et caméras

Les appareils photo et les caméras peuvent être très utiles pour présenter un point de vue, en faisant ressortir un aspect particulier ou en saisissant un moment. Les enregistrements vidéo permettent d'enregistrer le travail de groupe et les séances de mise en pratique et apportent un soutien précieux lors des débriefings, en permettant de passer en revue et d'évaluer les performances d'une équipe ou d'une personne.

Les caméras et les clips vidéo ne doivent jamais remplacer un formateur, ni être utilisés pour dispenser un cours en entier. Il est préférable d'utiliser des clips courts pour mettre en avant ou rassembler des points et les formateurs doivent savoir à quel moment les utiliser durant une séance pour qu'ils contribuent au maximum au processus d'apprentissage. Projeter un film dans une pièce plongée dans le noir après la pause déjeuner ou à un moment où les niveaux d'énergie sont en baisse, par exemple, a de grandes chances d'endormir les participants.

Documents à distribuer et manuels

Les documents à distribuer et les manuels peuvent être utiles pour compléter la séance et mettre en avant des points, des faits et des données clés. Même s'il est parfois nécessaire de les distribuer au début d'une séance, il est important que les apprenants restent concentrés sur vous.

S'ils lisent et regardent un document au lieu de vous regarder et de vous écouter, ils passeront probablement à côté de certaines informations capitales. Si possible, distribuez les documents plus tard, idéalement à la fin, en demandant aux apprenants de les lire sur leur propre temps libre. Nous pouvons également distribuer des supports à lire ultérieurement ou suggérer d'autres sources de recherche ou d'information pour élargir et consolider l'apprentissage dispensé durant la séance.

Vous souhaiterez peut-être dans certains cas préparer les apprenants afin qu'ils aient déjà une compréhension de base du contenu fondamental avant d'assister à la formation. Il peut alors être approprié de leur envoyer des supports à lire au préalable soulignant les points clés dont vous voulez qu'ils prennent connaissance avant le début de la séance.

Voici d'autres exemples :

- ★ Manuels, journaux et articles
- ★ Ordinateurs et présentations informatisées
- ★ Plateformes en ligne et réseaux sociaux
- ★ Classeurs et portfolios
- ★ Documents à distribuer
- ★ Enregistrements audio et enceintes
- ★ Exposition d'objets, modèles, exemples
- ★ Appareils et équipements spécialisés
- ★ Équipement de protection individuelle (EPI)
- ★ Intervenants extérieurs, formateurs adjoints, personnes jouant un rôle
- ★ Supports de formation en ligne
- ★ Fiches et rapports d'évaluation

Résumé

Nous devons nous efforcer d'utiliser des supports et des ressources pédagogiques qui stimulent les sens. Si nous planifions et dispensons des séances de formation qui intègrent et utilisent des éléments visuels et auditifs associés à diverses activités interactives, nous augmenterons les chances que les apprenants retiennent les informations plus longtemps.

Un support ou une ressource pédagogique ne doit être envisagé(e) que si vous savez l'utiliser et savez clairement ce que cela apportera à la séance. N'oubliez pas que les meilleures ressources (et les plus faciles à utiliser) sont aussi parfois les plus simples.

Le formateur peut s'appuyer sur de très nombreux supports différents. Tout ce qui est utilisé pour enrichir l'expérience d'apprentissage et renforcer votre stratégie d'enseignement peut être considéré comme un support ou une ressource pédagogique. Quelles que soient les ressources que vous décidez d'utiliser, cependant, n'oubliez jamais de parler à vos élèves, et non pas à l'écran, au tableau de conférence ou au tableau blanc.

Propriété intellectuelle

Il est toujours important de tenir compte des questions de propriété intellectuelle si vous utilisez un support produit par une autre personne.

Ceci peut poser problème à l'heure où tant de supports utiles sont disponibles sur Internet. Il est important de ne pas oublier que ce n'est pas parce que quelque chose est publié sur Internet que nous pouvons l'utiliser librement. Ceci s'applique en particulier aux photographies et autres images que vous pouvez trouver en effectuant des recherches sur Internet.

Si vous trouvez dans un livre ou sur Internet quelque chose qui vous semble utile, essayez de savoir si ce contenu est soumis à des droits d'auteur. Il est généralement acceptable d'utiliser de petites parties extraites d'une œuvre d'une autre personne si vous mentionnez clairement les droits d'auteur de cette personne dans votre présentation ou dans votre document à distribuer.

En cas de doute, n'utilisez pas les supports. Si vous le faites et si une personne détenant des droits d'auteur découvre que vous les utilisez en enfreignant les accords sur les droits d'auteur, vous et votre organisation encourez de graves problèmes.

Répartition en petits groupes durant une formation

De nombreuses activités effectuées lors d'une formation fonctionnent mieux si les participants sont divisés en petits groupes.

Dans l'idéal, un groupe de travail doit compter entre cinq et huit personnes. Au-delà de ce nombre, il devient plus difficile pour chaque membre du groupe de contribuer. La plupart des membres préfèrent alors garder le silence et la discussion est dominée par deux ou trois personnes. Un groupe qui ne contient pas assez de personnes sera moins créatif, notamment si les membres sont timides ou discrets, auquel cas le groupe n'effectuera aucun travail.

Toutefois, si vous avez dans votre salle de classe des tables de quatre personnes, il peut être plus facile de garder ces groupes de quatre pour éviter de perturber la classe en demandant aux participants de former de plus grands groupes. Il se peut également que le sujet étudié impose de former des groupes constitués d'un nombre précis de participants, auquel cas la taille des groupes pourra être inférieure ou supérieure aux nombres indiqués ci-dessus.

Soyez prêt(e) à faire preuve de flexibilité concernant la taille des groupes.

Qui doit intégrer un groupe de travail ?

Essayez de veiller à ce que les groupes de travail soient représentatifs de l'ensemble de la classe. Par exemple, il est souvent préférable qu'un groupe inclue :

- ★ différents âges ;
- ★ un mélange d'hommes et de femmes ;
- ★ un mélange de cultures ;
- ★ des personnes exerçant différentes fonctions, notamment celles qui n'ont en principe pas beaucoup de contacts entre elles ;
- ★ des personnes qui ne se connaissent pas très bien (évitez les groupes constitués d'amis proches).

Vous devez en revanche vous montrer flexible et garder à l'esprit que le sujet dont le groupe discutera implique parfois qu'il est préférable que des personnes travaillant dans le même domaine ou exerçant les mêmes fonctions travaillent ensemble en groupe.

À quelle fréquence devons-nous former des groupes ?

Laisser les participants dans les mêmes groupes tout au long d'une formation, au lieu de les mélanger en formant de nouveaux groupes, présente à la fois des avantages et des inconvénients :

- Si les participants restent dans les mêmes groupes, ils apprendront probablement à travailler ensemble plus efficacement et la classe sera moins perturbée ; cela les empêchera, cependant, d'acquérir différentes expériences et connaissances auprès des autres participants.
- Si les participants intègrent de nouveaux groupes, ils tireront des enseignements d'un plus grand nombre d'expériences, mais la classe sera davantage perturbée lors de la formation des groupes ; si cela se produit trop souvent, les participants commenceront à avoir le sentiment d'être traités comme du bétail !

Pour trouver le juste équilibre, nous vous conseillons d'envisager de réorganiser les groupes après trois ou quatre exercices.

Comment répartir les participants dans les groupes ?

Même s'il est parfois acceptable de laisser les participants se répartir eux-mêmes dans les groupes comme ils le souhaitent, par exemple en fonction de la place qu'ils ont choisie le premier jour de l'atelier, vous préférerez parfois former les groupes vous-même. Ceci peut être utile si vous estimez que certains groupes ne mélangent pas suffisamment les âges, les hommes et les femmes, les expériences, etc. ou si vous pensez qu'il serait utile pour insuffler une légère dynamique de demander aux participants de changer de places.

Vous pouvez vous y prendre de différentes manières :

1, 2, 3 ...

Le moyen le plus simple d'organiser les participants est de décider du nombre de groupes que vous souhaitez former, puis de vous déplacer dans la pièce en attribuant à chacun un chiffre dans l'ordre (« 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, etc. »), jusqu'à ce que tout le monde ait un chiffre (ceci vaut pour trois groupes). Demandez ensuite à tous les « numéros 1 » de s'asseoir ensemble.

Distance parcourue

Demandez aux participants de se lever et de former une ligne, en se classant par ordre de distance parcourue chaque jour pour venir assister à l'atelier ou, si cela est plus approprié, en fonction de la distance à laquelle ils se trouvent de chez eux. Divisez ensuite la ligne selon le nombre de groupes souhaité : par exemple, les cinq premiers dans le premier groupe, les cinq suivants dans le deuxième groupe, etc.

Jeu de cartes

Cette technique requiert une légère organisation préalable, mais le fait de distribuer des cartes suscite toujours un certain intérêt. Prenez un jeu de cartes ordinaire et enlevez des cartes de sorte qu'il ne vous reste plus que celles que vous souhaitez pour créer le nombre et la taille des groupes voulus.

Par exemple, si vous avez 20 participants et voulez former cinq groupes de quatre, créez un petit jeu de cartes comportant l'as, le 2, le 3 et le 4 dans chaque couleur, ainsi que les quatre reines. Mélangez les cartes, distribuez-les et demandez à tous les carreaux de former un groupe, etc.

Gérer les participants difficiles

Il n'est jamais exclu que certaines personnes suivant votre formation puissent être plus difficiles à gérer que les autres. Il est donc important de savoir comment gérer les problèmes qui peuvent survenir, afin que ces participants ne gênent pas l'apprentissage de tous les autres.

Voici une présentation générale des problèmes types que vous êtes susceptible de rencontrer, avec quelques suggestions pour vous permettre de les gérer.

Problème	Stratégie
Une personne ne veut pas suivre la formation, mais cela lui a été imposé.	<p>Attendez de faire une pause pour en discuter tranquillement avec elle. Faites preuve de sympathie à l'égard de sa situation, mais faites-lui remarquer que tous les autres ont envie d'apprendre et demandez-lui de participer, sans causer de problème.</p> <p>Si le problème persiste, vous devrez peut-être envisager de lui demander de ne pas assister aux autres séances.</p>

Une personne sait tout mieux que vous et ne cesse de le faire remarquer.

Remerciez-la pour ses contributions, en reconnaissant qu'elle semble avoir de grandes connaissances, mais expliquez-lui que vous essayez d'aider tous les autres à apprendre et qu'elle devrait laisser la possibilité aux autres de s'exprimer.

Des participants ne cessent de bavarder d'un sujet sans aucun lien avec le cours.

Attendez de les surprendre en train de bavarder, puis interrompez-vous et regardez-les. Tout le monde se rendra vite compte de ce que vous faites et les « bavardeurs » se sentiront sans doute très gênés. Il est peu probable qu'ils recommencent.

Certains participants utilisent constamment un ordinateur portable ou un téléphone portable pour faire autre chose.

Attendez de faire une pause, puis demandez-leur s'ils ont un problème particulier à résoudre. Faites-leur remarquer qu'ils ne peuvent pas faire deux choses à la fois et s'ils veulent tirer des enseignements de ce programme, ils doivent mettre tout le reste de côté et s'en occuper plus tard.

Certaines personnes arrivent toujours en retard.

Expliquez à tout le groupe que la ponctualité est importante et que les cours doivent commencer à l'heure. Faites-leur remarquer que commencer en retard signifie qu'ils finiront en retard.

Certaines personnes dominent les discussions dans la pièce.

Tout comme pour ceux qui savent tout, remerciez-les pour leur contribution et demandez-leur de laisser la possibilité aux autres de parler.

8^e partie : Évaluation de l'apprentissage

Cette partie explique les différentes façons d'évaluer les connaissances, les capacités ou les attitudes acquises par les participants.

À la fin de cette partie, vous serez capable :

- ★ d'établir un lien entre le cycle d'évaluation et une formation,
- ★ de choisir des méthodes d'évaluation appropriées à la situation,
- ★ de faire des commentaires utiles.

Le but de l'évaluation est de contrôler ce qui a été acquis, et dans quelle mesure. Cela peut permettre à un formateur de déterminer le niveau de connaissances, de compréhension ou d'aptitude d'une personne à un moment donné au cours d'une formation. Dans un contexte d'enseignement, il ne faut pas oublier que l'« évaluation » porte sur les apprenants et qu'il s'agit de mesurer les « aptitudes d'un apprenant ». À ne pas confondre avec le « bilan », qui porte sur le « programme d'apprentissage » (et peut aussi inclure des commentaires faits au formateur par les apprenants).

Les niveaux de formation et l'efficacité opérationnelle figurent souvent au premier plan de toute enquête suite à un incident et il est donc devenu bien moins acceptable que les élèves se contentent d'assister à des « cours magistraux », reçoivent une fiche avec une case cochée et s'appuient sur leur expérience opérationnelle pour « pouvoir participer au match ». Il leur est aujourd'hui plus souvent demandé de prouver leurs aptitudes et de démontrer un certain niveau de compétence au travers d'une évaluation.

Les évaluations se divisent souvent en deux catégories :

- ★ Internes – évaluations décidées par le formateur ou l'organisation (contrôle des connaissances, quiz, etc.).
- ★ Externes – évaluations imposées par un organisme délivrant des accréditations ou des diplômes, par le biais d'examens formels.

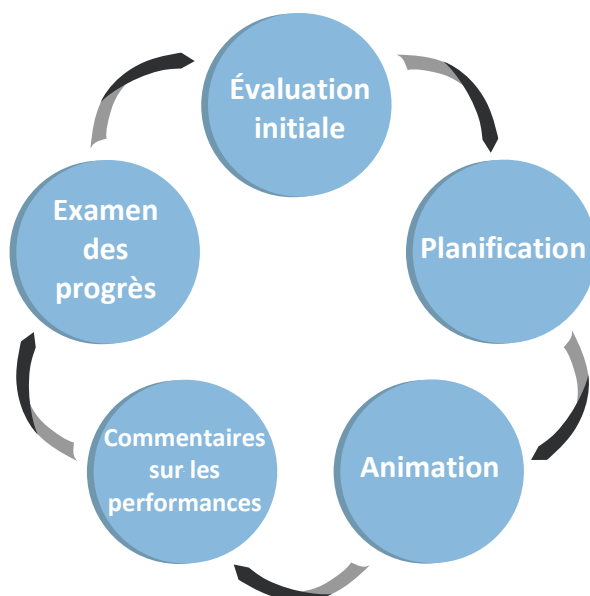
Des évaluations alignées sur des objectifs d'apprentissage clairs et bien rédigés fournissent des informations capitales aux responsables, aux mentors, aux formateurs, mais aussi aux participants concernant le niveau d'apprentissage et d'accomplissement minimum qui doit être atteint d'ici la fin de la formation.

Avant de procéder à des évaluations, cependant, nous devons les planifier et les préparer. Nous devons vérifier les connaissances et l'expérience des participants et déterminer les méthodes qui sont les plus appropriées ou qui sont officiellement requises à chaque étape du programme. Ce n'est qu'ensuite que nous pouvons planifier précisément notre méthode d'évaluation.

Pour faciliter ce processus de planification, nous pouvons utiliser le « cycle d'évaluation » détaillé ci-dessous.

Le cycle d'évaluation

Il s'agit d'un outil utile, qui fournit un modèle constant à suivre lors de la planification des évaluations et qui peut être utilisé à n'importe quel stade d'un programme d'enseignement, qu'il soit théorique ou pratique.



Évaluation initiale : il s'agit du stade où nous contrôlons les niveaux de connaissances « actuels » des participants. S'agit-il de praticiens expérimentés possédant déjà une expérience du sujet, ou de novices qui découvrent le contenu pour la première fois ? Cette phase offre également la possibilité de découvrir les besoins spécifiques de certains apprenants.

Planification : cette phase consiste à étudier le type et la méthode d'évaluation les plus appropriés à la séance, tout en répondant aux besoins des apprenants et à toute exigence du programme d'enseignement ou du cursus.

Durant cette phase de planification, nous devons également fixer le calendrier des évaluations, déterminer où elles seront effectuées et par qui, et nous demander si nous devons faire appel à des membres du personnel supplémentaires et quels sont les qualifications, compétences et équipements éventuellement requis.

Réalisation : étape durant laquelle l'évaluation est effectuée. Elle est liée à la méthode elle-même (p. ex. observations, questions ou réalisation d'une tâche pratique ou d'une mission).

Commentaires sur les performances : les performances des apprenants sont à présent passées en revue. Par exemple, ont-ils atteint le niveau requis ? Progressent-ils comme prévu ou ont-ils besoin d'être perfectionnés davantage ? Durant cette phase, le formateur doit faire des commentaires aux apprenants et convenir des éventuelles mesures supplémentaires à prendre.

Examen des progrès : l'examen des progrès réalisés par un apprenant doit être un processus continu, jusqu'à ce que celui-ci termine la séance ou la formation. Cela permet au

formateur de vérifier l'évolution de l'apprenant, lui laisse le temps de discuter avec ce dernier des progrès accomplis et lui offre l'occasion de revoir les processus d'évaluation et d'apporter les changements éventuellement nécessaires.

Tout au long des phases du cycle d'évaluation, le formateur doit également prendre des notes d'observation et consigner les réalisations des apprenants afin de pouvoir apporter des preuves des performances et de la progression de l'apprenant.

Types d'évaluations

Selon le contenu du sujet et le programme d'enseignement précis, ainsi qu'en fonction des exigences de l'organisation et de l'organisme d'accréditation, divers types d'évaluations peuvent être utilisés de manière formelle ou informelle, tout au long de la séance ou du programme d'enseignement.

Les termes employés pour parler d'évaluation sont les suivants : initiale, formative, sommative, continue, critériée, normative et ipsative.

Initiale

Il s'agit de notre évaluation de référence, au cours de laquelle nous contrôlons les niveaux de connaissances et d'expérience des apprenants. Les cahiers d'exercices à effectuer avant la formation, les quiz en début de formation et les vérifications initiales des connaissances sont des exemples de méthodes d'évaluation « initiale ».

Formative

Il s'agit d'un processus informel qui suit une période de nouveaux apprentissages, et qui a pour but de recueillir des informations afin de jauger la compréhension et de déterminer si les compétences de l'apprenant évoluent au niveau requis. Tout au long de ce processus, les apprenants reçoivent des commentaires constructifs sur leurs performances et les formateurs peuvent décider d'appliquer différentes méthodes d'enseignement pour atteindre ou consolider les objectifs si une certaine méthode semble moins efficace chez certains apprenants.

Les processus d'évaluation formative peuvent également intervenir parallèlement aux séances de commentaires quotidiennes ; ils permettent d'établir des comptes rendus actualisés et les apprenants sont incités à réfléchir à leurs propres progrès et à contribuer au processus.

Sommative

Il s'agit d'un processus formel consistant à évaluer, sur la base de critères de performance, si et dans quelle mesure les apprenants ont atteint les objectifs d'apprentissage souhaités. Ces évaluations peuvent être très stressantes pour les apprenants, même pour ceux qui ont déjà démontré une bonne compréhension et de solides performances tout au long du programme.

L'évaluation sommative intervient généralement à la fin d'une période d'apprentissage et peut être considérée comme la « somme totale » des connaissances, de la compréhension et des compétences acquises. Il arrive parfois qu'un élément d'un cours oblige l'apprenant à démontrer une compétence dans un domaine particulier pour pouvoir continuer.

Cela peut se produire après la fin d'un apprentissage ; au lieu de combiner cet élément aux autres nouveaux domaines pour aboutir à une évaluation sommative sur une plus longue période à la fin d'un cours, il peut être nécessaire de procéder à une évaluation sommative plus tôt ou lorsqu'une exigence de sécurité impose de démontrer un certain niveau de compétence avant de pouvoir accéder à des domaines de compétence plus avancés.

Toutes les phases d'évaluation sommative doivent être clairement indiquées durant le cours/le programme et les apprenants doivent être informés à l'avance des dates auxquelles ils seront évalués. Aucun commentaire n'est en principe fait durant les phases d'évaluation sommative.

Dans le cadre des programmes d'apprentissage plus longs, il est courant de répartir les évaluations formatives et sommatives selon une proportion de 80 % : 20 %.

Continue

Ce processus, bien que largement utilisé, est parfois intégré dans le cadre d'une évaluation sommative globale dans les programmes de formation ou de développement des aptitudes où des domaines tels que la résilience et la force mentale peuvent constituer des critères de qualification ou de sélection essentiels. Ici, l'évaluation se poursuit tout au long du programme. Sa principale caractéristique est que l'apprenant sait qu'il est évalué de façon continue.

Critériée

Dans ce type d'évaluation, les apprenants sont évalués en fonction d'un ensemble de niveaux ou de critères de performance prédéfinis. Ces examens, où les élèves sont souvent « admis » ou « recalés », sont fréquemment utilisés pour évaluer le niveau d'aptitude d'une personne durant des cours de préparation à l'obtention d'un agrément ou l'aptitude des élèves à exercer une fonction, par exemple dans le cadre d'une candidature à un poste.

Normalisée

Les évaluations normalisées diffèrent des évaluations critériées dans le sens où les aptitudes de l'apprenant sont comparées et classées par rapport à leurs pairs. Les performances sont donc mesurées uniquement en fonction du niveau général du groupe, et non selon un niveau prédéterminé.

Ipsative

Ici, les progrès de l'apprenant sont mesurés par rapport à son propre point de départ plutôt que selon des critères prédéterminés ou par comparaison avec ses pairs. C'est en réalité une « auto-évaluation » de l'évolution individuelle. Un athlète battant son propre record constitue un bon exemple d'évaluation « ipsative ».

Principes d'évaluation

Quel que soit le type d'évaluation utilisé, les formateurs doivent s'assurer que le processus est utilisé uniquement pour tester le domaine précis qui doit être évalué, et à un niveau correspondant aux apprenants, tout en restant **équitable, valable, fiable** et **déontologique**.

Équitable : les apprenants ont acquis les enseignements requis et ont reçu l'aide nécessaire pour entreprendre l'évaluation ; le processus est ouvert et proposé à tous (inclusif), tout en

étant fixé au niveau approprié et en tenant compte des éventuels besoins spécifiques de certains apprenants.

Valable : un ensemble de critères d'évaluation a été clairement défini par rapport aux buts et aux objectifs d'apprentissage, en lien avec le domaine d'apprentissage précis à évaluer. En d'autres termes, cet examen mesure ce qu'il est supposé mesurer.

Fiable : chaque apprenant doit être évalué dans les mêmes conditions, dans des situations communes et selon les mêmes critères de performance, afin de s'assurer que chaque participant bénéficie des mêmes chances de réussite. Ceci inclut l'environnement dans lequel les élèves sont évalués.

Déontologique : tout processus d'évaluation doit être mené avec intégrité et en toute sécurité, sous la supervision d'un personnel dûment qualifié et expérimenté. Les dossiers des résultats des apprenants doivent rester confidentiels et les dossiers papier doivent être conservés dans un lieu sécurisé.

Les formateurs peuvent faire appel à des personnes pour jouer des rôles durant les scénarios de mise en pratique. Si des personnes interviennent dans ces exercices durant l'évaluation des performances, les formateurs doivent envisager d'instaurer des mesures de contrôle supplémentaires afin que les processus restent équitables, valables et fiables.

Les personnes intervenant pour jouer des rôles ou en renfort doivent recevoir un briefing détaillé et connaître parfaitement les risques et les mesures de contrôle de la sécurité associés au scénario. Dans l'idéal, les briefings dispensés aux personnes venues jouer des rôles doivent être effectués dans le contexte, afin que celles-ci puissent apprécier l'environnement du rôle à jouer dans le scénario.

Les acteurs ou adjoints doivent connaître les critères de performance évalués et doivent recevoir des directives claires à suivre, avec les éventuelles « branches » ou plans d'urgence requis pour pouvoir poursuivre l'évaluation.

Toute personne supplémentaire à qui il est fait appel dans le cadre de la procédure d'évaluation doit également connaître parfaitement et respecter les principes déontologiques du processus, y compris les questions de confidentialité.

Résumé

Le but de l'évaluation est de contrôler le contenu de l'apprentissage et de vérifier dans quelle mesure celui-ci a été acquis. Dans un contexte d'enseignement, l'évaluation consiste à mesurer les aptitudes de l'apprenant.

Elle peut être de nature formelle ou informelle et peut se dérouler selon des procédures et règlements internes (organisation) ou externes (organisme d'attribution). Quelles que soient les exigences, les formateurs doivent exercer un processus régulier d'observation, d'interrogation et d'examen des progrès accomplis par les apprenants tout au long d'un programme de formation, afin de confirmer que l'apprentissage requis a été réalisé.

De bonnes évaluations reposent sur les objectifs d'apprentissage spécifiés pour le programme.

Les évaluations doivent rester équitables, valables, fiables et déontologiques. Elles doivent tester le sujet concerné au niveau pertinent, d'une manière qui permet à tous les apprenants de participer (inclusion), en apportant les ajustements nécessaires en fonction des besoins particuliers ou des difficultés d'apprentissage, si nécessaire (différenciation).

N'oubliez pas : informez toujours les apprenants lorsqu'ils font l'objet d'une évaluation formelle et indiquez-leur à quelle date ils peuvent espérer connaître leurs résultats ou recevoir des commentaires sur leurs performances.

Méthodes d'évaluation

Les méthodes d'évaluation et les types d'évaluation sont deux choses différentes. Les types d'évaluation sont liés aux modalités d'évaluation qui seront mises en place pour une phase ou un objectif d'apprentissage en particulier, tandis que les méthodes d'évaluation décrivent la façon dont le type d'évaluation sera utilisé.

Les méthodes d'évaluation différeront en fonction du domaine d'apprentissage en question. Par exemple, l'objectif d'apprentissage nécessite-t-il de mesurer les connaissances et la compréhension, ou est-il obligatoire d'évaluer un niveau de compétence ou de performance ?

L'interrogation convient généralement aux évaluations des connaissances, tandis que l'observation est une bonne méthode d'évaluation des compétences et des attitudes.

Autre facteur parfois déterminant : le fait que l'évaluation doit définir « en interne », c'est-à-dire fixée par le formateur, par exemple sous la forme de contrôles des connaissances, de quiz, etc., ou que la procédure d'évaluation soit fixée par un organisme d'attribution externe, p. ex. sous la forme d'examens formels.

Les apprenants doivent toujours être informés lorsqu'ils font l'objet d'une évaluation formelle et doivent savoir à quelle date ils peuvent espérer connaître leurs résultats ou recevoir des commentaires sur leurs performances.

Les méthodes d'évaluation adoptent généralement une forme formelle ou informelle.

Évaluation formelle : celle-ci a généralement lieu dans le cadre d'une activité structurée, p. ex. une démonstration d'une compétence pratique à l'issue d'une période de formation. Elle se caractérise principalement par le fait que l'apprenant connaît le niveau de performance requis et sait à quel moment il est évalué.

Les méthodes d'évaluation formelle peuvent inclure les éléments suivants :

- ★ **Tâches et projets :** ceux-ci sont effectués tout au long du cours ou du programme et peuvent fournir des preuves des connaissances et de la compréhension. Toutefois, différents niveaux d'instruction et d'aptitudes linguistiques parmi les apprenants peuvent faire que certains ont du mal à réaliser des tâches écrites.
- ★ **Documents d'examen :** il s'agit d'examens écrits prédéfinis qui peuvent apporter la preuve que les connaissances et la compréhension sont acquises. Ils peuvent facilement être alignés sur des objectifs d'apprentissage précis, mais certains ajustements peuvent être nécessaires pour les apprenants présentant des troubles d'apprentissage spécifiques.

- ★ **Questions à choix multiples (QCM) :** l'apprenant doit choisir la bonne réponse, généralement parmi quatre réponses possibles. Facile à gérer et à corriger, cette méthode permet d'englober plusieurs objectifs dans un large éventail de sujets.
- ★ **Observation :** consiste à regarder les apprenants accomplir une tâche ou démontrer une compétence. L'observation est souvent utilisée pour évaluer des aptitudes pratiques et techniques. Des directives claires et une approche standardisée de l'évaluation sont indispensables pour que cette méthode reste équitable, valable et fiable.
- ★ **Attestations de témoins :** déclarations faites par une personne qui connaît l'apprenant et peut attester par écrit que celui-ci a acquis le niveau de connaissances, de compréhension et de compétence requis sans qu'il soit besoin de l'évaluer autrement. Souvent utilisées pour confirmer des qualifications existantes ou pour appuyer des demandes de « validation des acquis précédents », ou pour apporter des preuves supplémentaires suite à des évaluations sous forme d'observation.

Évaluation informelle : doit être effectuée de manière naturelle, dans un environnement d'apprentissage confortable au fur et à mesure du déroulement de la séance, souvent sans que les apprenants se rendent compte que le formateur évalue leurs progrès à travers leurs réponses et leur implication générale dans le groupe. Voici d'autres méthodes d'évaluation informelle :

- ★ **Discussions :** dirigées par le groupe ou par le formateur, elles peuvent donner une bonne idée générale des niveaux de connaissances et de compréhension des participants. Cette méthode d'évaluation doit cependant être gérée et arbitrée de façon à s'assurer qu'elle reste concentrée sur l'objectif et que tous les apprenants aient la possibilité de participer.
- ★ **Journaux :** forme d'auto-évaluation, qui implique que les apprenants tiennent un journal de leur évolution et de leurs progrès. Cette méthode peut être utile pour inciter les apprenants à se concentrer sur le sujet et à réfléchir à leurs performances. Certains, notamment ceux qui découvrent le processus ou n'ont pas l'habitude des pratiques de réflexion, auront cependant sans doute besoin de recevoir des instructions au départ.
- ★ **Quiz :** sous une forme verbale ou écrite, ils ne requièrent que des réponses courtes. Les quiz peuvent être un moyen très efficace d'encourager la communication et peuvent constituer un outil d'évaluation initiale utile dans le cadre d'une activité brise-glace. Ils peuvent dynamiser les participants et stimuler une concurrence amicale au sein du groupe, au milieu ou vers la fin d'une séance, et offrent un bon moyen de contrôler les nouvelles connaissances et la compréhension.
- ★ **Séances de questions-réponses :** les apprenants doivent répondre à des questions posées par le formateur/l'évaluateur. Cette méthode est souvent utilisée tout au long d'un cours pour récapituler, clarifier et résumer les principaux points d'apprentissage. Elle peut constituer un outil de révision efficace et un bon moyen d'encourager les apprenants à exprimer leurs connaissances et leur compréhension verbalement. La séance doit être gérée de façon à ce que tous les apprenants aient la possibilité de participer.

- ★ **Scénario/simulation** : cette méthode offre aux apprenants l'occasion de tester leurs connaissances, de mettre en pratique de nouvelles compétences et de tester des idées dans le cadre d'une simulation sécurisée mais réaliste ou d'un exercice de jeu de rôles.

N'oubliez pas que si des personnes interviennent pour jouer un rôle durant une évaluation, les formateurs doivent envisager d'instaurer des mesures de contrôle supplémentaires afin que les processus restent équitables, valables et fiables.

Quelle que soit la méthode d'évaluation requise ou choisie, les formateurs doivent s'assurer que les processus contrôlent uniquement le domaine qui doit être évalué, à un niveau correspondant aux apprenants.

Les méthodes d'évaluation doivent toujours rester **équitables, valables, fiables et déontologiques**, et doivent être menées de manière inclusive, en permettant à tous les apprenants de participer, tout en tenant compte de la différenciation en procédant aux ajustements nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques ou aux difficultés d'apprentissage, si nécessaire.

Techniques employées pour faire des commentaires

Les apprenants doivent savoir comment ils s'en sortent, comment ils évoluent et s'ils atteignent les objectifs. Ceci doit leur être indiqué sous la forme d'une évaluation formative. À cet effet, les formateurs doivent faire en temps voulu un compte-rendu précis des progrès accomplis (commentaires) à leurs apprenants.

Associés à des compétences et à une bonne compréhension, les commentaires peuvent constituer un outil d'enseignement très précieux et inciter à mieux faire. En revanche, lorsqu'ils sont utilisés de manière inappropriée (ou sont totalement absents), ils peuvent produire l'effet inverse, en démotivant complètement les apprenants, qui décrochent.

Les commentaires peuvent être faits de manière *informelle*, c'est-à-dire verbalement, ou *formelle*, c'est-à-dire par écrit.

Si possible, le processus des commentaires doit être une activité à double sens, l'apprenant étant invité à contribuer et à réfléchir à ses performances. Pour faciliter les choses, les formateurs doivent s'abstenir d'utiliser uniquement des énoncés généralisés, par exemple « *Vous avez réussi - bon travail* », qui ne fournissent aucune indication réelle de la façon dont l'apprenant a effectué un « bon travail » et ne définissent aucun point qui peut être amélioré.

Les formateurs doivent au contraire s'efforcer de faire des commentaires **descriptifs** qui informent l'apprenant de ce qu'il a accompli et de ce qu'il peut faire pour progresser encore davantage.

Conseils à propos des commentaires

- ★ Vos commentaires doivent être clairs, concis et faits rapidement. Faites des commentaires dans un langage facile à comprendre, avec des blocs d'information gérables, le plus tôt possible après la formation.

- ★ Concentrez-vous sur des points précis. Les commentaires ont pour but d'améliorer les performances et les efforts doivent donc se concentrer sur des points clairement définis.
- ★ Soyez réaliste en ce qui concerne les objectifs fixés suite à une séance de commentaires. Ceux-ci doivent être pertinents et doivent pouvoir être gérés et atteints par l'apprenant.
- ★ Soyez prêt(e) à négocier. Laissez le temps et la possibilité à l'apprenant d'exprimer ses points de vue et de justifier son cheminement. Vous l'obligez ainsi à assumer en partie la responsabilité de ses actes et de son apprentissage continu.

Commentaires des pairs et exercice de réflexion

S'observer les uns les autres pendant que nous travaillons peut permettre de faire des commentaires très précieux sur les performances. C'est en outre un bon moyen pour les apprenants et les formateurs de s'impliquer et de s'engager dans les processus d'évaluation. Cela nous offre également la possibilité d'apprendre des autres.

L'exercice de réflexion constitue une partie importante du perfectionnement permanent d'un formateur. Cela désigne le temps passé à réfléchir à ce qui a été enseigné, à la façon dont l'enseignement a été dispensé et, après la formation, à la façon dont la séance s'est déroulée et à ce qui pourrait être modifié pour apporter les améliorations nécessaires la prochaine fois.

Un peu à la façon dont les apprenants peuvent tenir un journal pour documenter leur évolution continue et évaluer leurs performances, les formateurs trouvent souvent utile de tenir un journal de réflexion, dans lequel ils notent leurs pensées et leurs idées, ainsi que leurs points forts et les points à perfectionner dans le cadre de leur propre processus de réflexion.

Observer les autres pendant qu'ils enseignent et laisser les autres nous observer constitue un autre élément clé du perfectionnement professionnel d'un formateur. La capacité à observer d'autres formateurs et à s'inspirer de leurs compétences et de leurs qualités est un outil essentiel pour le formateur. On a tendance à penser qu'observer une personne en train de travailler constitue une intrusion et le fait de se savoir observé ou détaillé de près en train d'exercer notre profession peut nous inhiber. L'observation est pourtant l'un des meilleurs moyens d'identifier les facteurs qui contribuent à un bon enseignement. À cet effet, l'observation s'appuie sur les éléments suivants :

- ★ l'instauration d'une culture qui incite à observer les pairs et considère cela comme une expérience positive,
- ★ des accords réciproques passés avec les collègues,
- ★ l'observation du formateur et le fait d'être prêt à être observé en train d'enseigner,
- ★ l'examen des ressources utilisées par l'autre formateur,
- ★ le développement d'une compréhension des différentes théories d'enseignement, afin de pouvoir les reconnaître lorsqu'elles sont utilisées,
- ★ l'évaluation systématique de ce que vous observez.

Dresser une liste récapitulative mettant en avant les points sur lesquels vous devez vous concentrer s'avère souvent bénéfique pour se préparer à observer une séance de formation. Il est également utile de donner cette liste à un pair pour lui rappeler les points précis sur lesquels vous voulez qu'il se concentre lorsqu'il vous observe. Ces principaux points peuvent porter sur les questions suivantes :

- ★ La séance a-t-elle été **préparée** ?
- ★ L'**environnement** est-il adapté à la séance ?
- ★ **Connaissance du sujet** (Le formateur a-t-il effectué des recherches ? Est-il à jour ?)
- ★ Les **méthodes d'enseignement** sont-elles efficaces et inclusives et répondent-elles aux besoins de tous les apprenants ?
- ★ Les **ressources** choisies sont-elles adéquates et sont-elles utilisées efficacement ?
- ★ **Relations** avec les apprenants (Le formateur se montre-t-il trop familier ? Les limites sont-elles appropriées ?)
- ★ Les **élèves sont-ils impliqués** dans l'apprentissage ? Est-ce que tout le monde participe activement ? Niveaux d'énergie ?
- ★ **Styles d'enseignement** (p. ex. animation, méthode didactique, présentations, exercices en groupe ?) Le style adopté est-il approprié et inclusif ?
- ★ **Enthousiasme** (Du formateur ? Des apprenants ?)
- ★ Façon de **dispenser** les cours (Ton ? Modulation de la voix ? Rythme ? Clarté ?)
- ★ **Maîtrise des élèves** (Bruit ? Interruptions ? Individus ? Groupes ?)
- ★ Les niveaux de **sécurité** et de **confort** sont-ils maintenus (Évaluations des risques ?) ?
- ★ Les **processus d'évaluation** sont-ils appropriés, équitables, valables et fiables ?

Séances de tutorat

Ce terme désigne des réunions formelles entre le formateur et un apprenant ou un groupe d'apprenants, qui ont pour but de faire des commentaires et de discuter des performances, des progrès et d'éventuels problèmes communs. Les séances de tutorat ont généralement lieu à la fin d'une période d'apprentissage, éventuellement à la fin de chaque semaine en cas de cours ou de programme plus long. Elles s'inscrivent généralement dans le cadre du processus d'examen et d'évaluation.

Conseils à propos des séances de tutorat

Définissez à l'avance le processus de tutorat avec tous les apprenants et expliquez-leur le raisonnement. Fixez un calendrier d'entretiens et assurez-vous que chaque apprenant sait quand et où aura lieu sa séance de tutorat.

Il est important que l'environnement choisi soit confortable, offre une certaine intimité et encourage le ou les apprenants à exprimer leurs points de vue ouvertement et en toute franchise. Faites savoir aux autres que vous ne devez pas être dérangés, éteignez les

téléphones cellulaires et vérifiez que la salle est disponible pour toute la durée des entretiens.

Il est judicieux de planifier à l'avance l'ordre des points à aborder. Tous les sujets et toutes les preuves que le formateur souhaite passer en revue doivent être préparés dans un ordre structuré et doivent être disponibles durant l'entretien.

Le formateur doit débiter la séance de tutorat en soulignant les points qui seront abordés, avant de laisser la possibilité à l'apprenant (ou aux apprenants) de soulever des problèmes ou des points qu'il(s) souhaite(nt) aborder. Poursuivez la discussion sur un ton amical, positif et détendu. Si possible, résolvez les problèmes préoccupants et concluez la séance en convenant d'un ou plusieurs plans d'action.

Après l'entretien, rédigez un résumé de ce qui a été convenu et adressez-en une copie à l'apprenant (ou aux apprenants). Cela permet au formateur et à l'apprenant (ou aux apprenants) d'avoir une trace écrite des plans d'action et des résultats de la séance de tutorat. Ceci devrait pallier à tout malentendu ultérieur et fournit une preuve de perfectionnement à inclure dans le dossier de chaque apprenant.

Résumé

Lorsque vous faites des commentaires, de façon informelle à des apprenants ou à d'autres formateurs, ou dans le cadre plus formel d'une séance de tutorat, gardez à l'esprit que la plupart des gens aiment être encouragés. Ils ont besoin de s'entendre dire qu'ils font des progrès et qu'on leur explique pourquoi.

Cette technique peut être utile pour entamer une séance de commentaires, en indiquant à l'apprenant ce qu'il fait correctement, puis en soulignant les points qu'il doit améliorer, en lui expliquant comment faire, avant de conclure en réaffirmant et en validant ce qu'il a accompli jusqu'alors. Cette méthode, parfois appelée « technique du sandwich », est un bon moyen de faire des commentaires efficaces et constructifs, qui se concentrent sur les accomplissements positifs tout en encourageant l'élève à s'améliorer.

Faire des commentaires efficaces et constructifs est une compétence que les formateurs doivent maîtriser.

Appliqués à la maîtrise et à la compréhension, les commentaires peuvent constituer un outil d'enseignement très précieux qui favorise un environnement propice à l'apprentissage et inclusif, motivant les apprenants et les incitant à en apprendre davantage.

9^e partie : Faire le bilan d'une formation

Cette partie présente un cadre permettant d'évaluer la qualité et l'efficacité d'une formation.

À la fin de cette partie, vous serez capable :

- ★ de concevoir un outil permettant de recueillir des commentaires sur la qualité de la formation que vous avez dispensée,
- ★ d'expliquer la difficulté d'évaluer les changements de comportement qui s'opèrent par la suite et l'impact sur le lieu de travail.

Il est important de bien distinguer l'évaluation et le bilan. L'évaluation consiste à mesurer ce qu'a appris un élève (p. ex. par le biais d'examens, etc.), tandis que le bilan d'une formation implique un jugement sur la qualité et la valeur globales du programme ou de la séance d'apprentissage.

Que le programme soit long (constitué de plusieurs modules), court (peut-être sur un jour ou deux), ou qu'il s'agisse d'une seule séance de quelques heures, il est essentiel que les formateurs dressent un bilan de leurs propres performances et de l'efficacité de leur enseignement.

Le bilan doit être un processus continu tout au long du cycle d'enseignement et permettra d'apporter des changements ou des améliorations au fur et à mesure, ou avant la séance suivante.

Tenir compte des commentaires faits par les autres, par les pairs ou par les participants peut nettement faciliter le bilan. Les commentaires peuvent être recueillis de différentes façons, par exemple à l'aide de questionnaires, d'enquêtes, des résultats d'examens, lors de discussions informelles/formelles et à travers les appréciations du personnel, pour mesurer l'efficacité de l'enseignement.

Un bilan efficace d'une formation doit répondre à plusieurs questions clés :

- ★ Les apprenants ont-ils apprécié l'expérience ? Dans quelle mesure leurs besoins ont-ils été satisfaits ?
- ★ Dans quelle mesure les buts du cours et les objectifs d'apprentissage ont-ils été atteints à travers le programme d'enseignement ?
- ★ De quelle façon les apprenants comptent-ils appliquer les nouvelles connaissances et compétences qu'ils ont acquises sur leur lieu de travail ?
- ★ Dans quelle mesure les apprenants ont-ils été capables d'appliquer les nouvelles connaissances et compétences qu'ils ont acquises sur leur lieu de travail ?
- ★ Quel effet les connaissances et les compétences acquises durant le programme de formation ont-elles eu sur le lieu de travail/au sein de l'organisation ?
- ★ Dans quelle mesure les besoins de l'organisation ont-ils été satisfaits ?

Le modèle Kirkpatrick

Pour aider à dresser le bilan d'une formation, le modèle Kirkpatrick (Kirkpatrick 1959) examine la valeur d'une formation à quatre niveaux distincts : **réaction, apprentissage, comportement et résultats**.

Niveau 1 : réaction. Ce niveau définit ce qu'ont pensé les participants de l'expérience de formation globale (si elle a été motivante, inclusive et pertinente par rapport à leur fonction ou leur métier).

Ce niveau tient compte du ressenti des participants et de leurs réactions personnelles. Par exemple, ont-ils apprécié la formation ? Ont-ils jugé qu'elle était pertinente et que leur temps a été utilisé à bon escient ? Ont-ils aimé l'environnement, le lieu, les installations, les ressources, le style d'enseignement et la méthodologie ? Comment les participants envisagent-ils de mettre les enseignements en pratique sur leur lieu de travail ?

Le bilan du niveau 1 est souvent dressé au moyen de « questionnaires de commentaires » (communément appelés « fiches de satisfaction ») distribués à la fin d'une séance d'enseignement. Si cela offre l'occasion idéale de recueillir des réponses immédiates, les formateurs doivent aussi être conscients que les participants pourront être pressés par le temps à la fin d'une séance et rédiger par conséquent des réponses plus superficielles, au lieu de livrer des réflexions détaillées et plus précises sur leur expérience d'apprentissage.

À noter que le modèle Kirkpatrick a été fortement critiqué en raison de certaines des hypothèses qu'il émet. L'une de ces hypothèses est qu'une réaction positive aura un lien avec l'apprentissage. Cependant, ce n'est pas parce qu'une personne réagit de façon positive à une formation que cela signifie qu'elle a appris quoi que ce soit ; de même, on peut parfois tirer des enseignements d'expériences qu'on n'apprécie pas. Les recherches montrent que certains autres facteurs qui peuvent être évalués à la fin d'une formation ont davantage d'importance. Ceux-ci incluent :

- ★ les niveaux d'« efficacité personnelle », qui désignent la mesure dans laquelle les personnes se sentent capables d'utiliser ce qu'elles ont appris.
- ★ les perceptions de ce qui a été utile.
- ★ la facilité avec laquelle elles pourront transférer les acquis dans leur environnement professionnel.

Par conséquent, bien que la « fiche de satisfaction » constitue un outil d'évaluation important, il est plus pertinent de s'attacher à répondre à ces trois questions.

Il est tout de même utile de recueillir des informations sur le lieu et la méthode d'enseignement afin de décider des futurs lieux de formation ou de savoir s'il est nécessaire de revoir certains aspects de la formation.

Les formateurs doivent également obtenir des commentaires de niveau 1 verbalement ou adresser un questionnaire aux apprenants par voie électronique juste après la séance.

Niveau 2 : apprentissage. Ce niveau permet de savoir si et dans quelle mesure les apprenants ont réellement acquis les connaissances, la compréhension et les compétences requises grâce à la formation. Il se concentre sur ce qui a été réellement appris par rapport à ce qui a été enseigné et aux objectifs de cet enseignement. En d'autres termes, les participants ont-ils réellement appris ce que nous voulions leur transmettre ?

Le bilan du niveau 2 est souvent dressé au moyen d'évaluations ou d'examens, avant ou au début d'une formation, et à nouveau à la fin, ou peu après, pour déterminer le niveau atteint à la fin de la séance et le comparer au niveau visé au début du programme.

Des évaluations sur papier, par voie électronique, en ligne ou en entretiens peuvent être utilisées pour l'apprentissage basé sur des compétences, même si l'observation est sans doute la méthode préférée. Quelle que soit la méthode adoptée, le bilan doit s'aligner sur les buts du cours et sur les résultats d'apprentissage afin d'indiquer précisément s'ils ont été atteints ou non.

Les bilans de niveau 2 peuvent permettre d'évaluer très précisément la réalisation des objectifs fixés et même s'ils requièrent généralement une préparation et une réflexion plus poussées que pour les bilans concernant les « réactions », ils sont souvent relativement simples à élaborer. Les formateurs doivent néanmoins être conscients que des bilans de « l'apprentissage » mal conçus et basés sur des objectifs flous et ambigus peuvent coûter cher, aussi bien en termes d'efforts investis dans la préparation que de temps nécessaire pour analyser les résultats.

Les bilans de niveaux 1 et 2 sont couramment dressés par le formateur et auront probablement un effet plus immédiat sur la conception des séances, la définition des objectifs d'apprentissage et la méthode d'enseignement adoptée.

Niveau 3 : comportement. Ce niveau détermine dans quelle mesure les apprenants ont appliqué les nouvelles connaissances et compétences acquises sur leur lieu de travail. Il cherche à savoir si les nouvelles connaissances, compétences et attitudes ont un effet mesurable sur les performances et si des changements durables sont manifestes. Cela peut se traduire immédiatement ou se manifester quelque temps (parfois quelques mois) après la formation.

Il est important de noter que bien que le modèle Kirkpatrick laisse entendre que l'apprentissage doit entraîner un changement de comportement, dans la réalité, ceci est bien plus discutable. Le comportement est influencé par de très nombreux facteurs et l'apprentissage n'est que l'un d'entre eux. Les normes sociales, une mauvaise supervision et des pratiques opérationnelles restrictives peuvent faire que le comportement d'une personne n'évolue pas du tout, en dépit du fait qu'elle ait suivi la meilleure formation possible.

Pour s'assurer que les résultats restent valables et fiables, les bilans doivent reposer sur des indicateurs de performance pertinents et précis, conçus de façon à limiter l'influence des jugements subjectifs des évaluateurs. Reconnue comme étant un facteur applicable, l'« opinion » d'un apprenant peut être saisie mais doit également être mesurée de façon cohérente.

L'utilisation d'évaluations « instantanées » aléatoires peut elle aussi s'avérer peu fiable, puisque les personnes évoluent de différentes manières et à différents moments.

Les bilans portant sur le comportement sont plus difficiles à quantifier que ceux portant sur les « réactions » et « l'apprentissage » et passent souvent par l'observation et des entretiens individuels pour compiler les données qui seront examinées. Il peut falloir énormément de temps pour recueillir les informations, interpréter les résultats et évaluer l'effet de tout changement. De ce fait, les personnes réalisant des entretiens sur la maîtrise des

compétences, les observateurs et les analystes apportent une contribution essentielle au bilan de niveau 3.

Bien que cela soit difficile et prenne du temps, évaluer précisément l'effet d'un programme de formation sur les performances sur le lieu de travail constitue sans doute une partie essentielle de l'évolution de toute organisation. Rien ne sert de recueillir d'excellentes « réactions » et d'excellents commentaires sur « l'apprentissage » s'il n'est pas prévu d'intégrer les nouvelles connaissances et compétences dans la routine quotidienne et si l'on ignore quel impact cela a eu sur les performances d'une organisation.

Niveau 4 : résultats. Ce niveau étudie l'impact de la formation sur les besoins, les performances et les objectifs budgétaires d'une organisation. Comme pour le niveau 3, cependant, il est quasiment impossible de tirer des conclusions définitives établissant un lien entre la formation et les résultats, car ces derniers sont influencés par de très nombreux facteurs externes, y compris, dans ce cas précis, par le temps qui passe.

Les systèmes de gestion et les processus de transmission de rapports ont souvent déjà été mis en place au sein d'une organisation pour saisir les informations associées aux objectifs de cette dernière. Celles-ci peuvent inclure les réclamations, les évaluations de la qualité, les niveaux atteints, les accréditations et le développement, etc. L'essentiel pour dresser un solide bilan de niveau 4 est de définir quels sont les indicateurs de performance qui sont liés à, et influencés par, la formation et dans quelle mesure. Cela peut être quelque peu facilité par les formateurs, qui identifieront la pertinence de certains éléments de cours et les relieront aux environnements professionnels, avec les apprenants au moment de dispenser le cours.

Ce faisant, les apprenants et, à terme, leurs responsables, pourront tirer certaines conclusions concernant la façon dont la formation a contribué aux performances de l'organisation. Il convient toutefois d'être prudent, en raison des problèmes d'attribution des liens de cause à effet.

Les bilans de niveaux 3 et 4 sont généralement dressés par la direction ou par des experts en la matière externes, même si le personnel de formation devra y contribuer. Les formateurs doivent cependant être conscients que de tels bilans peuvent être dressés et doivent réfléchir à la façon de faciliter ce processus lors de la conception de leur formation et lors de la tenue des dossiers.

Références et lectures supplémentaires

- ANDERSON, L.W. et KRATHWOHL, D.R. (2001) : *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York : Longman
- ARMITAGE, A. et al. (1999) : *Teaching and Training in Post Compulsory Education*, Buckingham : Open University Press.
- ARTHUR, W. Jr. et al. (1998) : *Factors that Influence Skill Decay and Retention: A Quantitative Review and Analysis*, dans : *Human Performance*, 11(1).
- BLOOM, B. (1956) : *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1: The Cognitive Domain*, New York : Longman.
- BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION : <http://www.bdadyslexia.org.uk>, consulté le 6 déc. 2017.
- CHILD, D. (2007) : *Psychology and the Teacher*, 8^e éd., Suffolk : Continuum International Publishing Group.
- GRAVELLS, A. (2011) : *Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector: Teaching and Learning*, Exeter : Learning Matters Ltd.
- HONEY, P. et MUMFORD, A. (1986) : *Learning Styles Questionnaire*, Maidenhead : Peter Honey Publications Ltd.
- KIRKPATRICK, D.L., et KIRKPATRICK, J.D. (1994) : *Evaluating Training Programs*, San Francisco : Berrett-Koehler Publishers.
- KIRKPATRICK PARTNERS, The Kirkpatrick Model : <http://www.kirkpatrickpartners.com>, consulté le 6 déc. 2017.
- KNOWLES, M. (1984) : *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston : Gulf Publishing.
- KNOWLES, M. (1977) : *Adult Learning Processes: Pedagogy and Andragogy*, dans : *Religious Education*, 72(2).
- KOLB, D.A. (1984) : *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey : Prentice Hall.
- MAGER, R.F. (1984) : *Preparing Instructional Objectives*, Belmont : David S. Lake Publishers.
- MASLOW, A.H. (1970) : *Motivation and Personality* (1^e édition révisée), New York : Harper and Row Publishers.
- MILLER, G.A. (1956) : *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information*, dans : *Psychological Review*, 63(2).
- PIKE, R. W. (1989) : *Creative Training Techniques Handbook*, Minneapolis : Lakewood Books.
- REECE et WALKER (2007) : *Teaching, Training and Learning: A Practical Guide*, Sunderland : Business Education Publishers.
- REYNOLDS, M. (1997) : *Learning Styles: a Critique*, dans : *Management learning*, 28(2).
- UK HEALTH AND SAFETY EXECUTIVE (2014) : *Risk Management: Health and Safety for Teaching*, www.hse.gov.uk/risk/classroom-checklist.htm, consulté le 6 déc. 2017.