



GUIDE PEDAGOGIQUE

URGENCE / SECOURISME

Avril 2014 ■ Emetteur : DUS ■ <https://intranet.croix-rouge.fr>

Connaissances Essentielles

Document pédagogique à l'usage des formateurs de formateurs

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| SOMMAIRE | 3 |
| AVANT-PROPOS | 4 |
| A CONNAÎTRE ABSOLUMENT !!! | 6 |
| • LE FONCTIONNEMENT D'UN GROUPE AU TRAVAIL | 8 |
| • LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS | 10 |
| • LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE | 12 |
| • LES QUATRE ÉTATS DE L'APPRENANT | 16 |
| • LA PROGRESSION PÉDAGOGIQUE | 18 |
| • L'ÉVALUATION EN FORMATION | 22 |
| • LA MÉMOIRE DANS L'APPRENTISSAGE | 28 |
| • L'ERREUR, UN OUTIL POUR APPRENDRE | 32 |
| • LE SCHÉMA DE LA COMMUNICATION | 34 |
| • LA GESTION DES CONFLITS | 38 |
| • L'ENTRETIEN INDIVIDUEL PÉDAGOGIQUE | 48 |
| • LES DROITS ET DEVOIRS DU FORMATEUR DE FORMATEUR | 52 |
| • LE CONDUCTEUR | 54 |
| • QUELQUES ÉLÉMENTS DE CHRONOPSYCHOLOGIE | 56 |
| POUR ALLER PLUS LOIN !!! | 58 |
| • HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET LES GRANDS COURANTS PÉDAGOGIQUES | 60 |
| • BIBLIOGRAPHIE | 64 |

AVANT-PROPOS

Qu'est-ce que les «Connaissances Essentielles» ?

Pour vous, formateur de formateur, ce n'est ni plus ni moins que votre «Guide Pédagogique». Tout ce qu'il faut savoir, comprendre et mettre en application pour animer des formations de formateur.

Au cours de ces animations, votre rôle sera de faire des liens en permanence entre les différents sujets abordés et ces «Connaissances Essentielles».

Les maîtriser vous permettra d'atteindre les capacités pour votre «métier» de formateur de formateur.

Elles vous permettront d'approfondir l'animation des différents exposés.

Les «Connaissances Essentielles» ne sont pas à savoir par cœur, mais à comprendre, analyser, «décortiquer». Ceci est indispensable pour animer des formations de qualité.

A la fin de ce guide, vous trouverez un chapitre «Pour aller plus loin» qui vous permettra d'approfondir vos connaissances.

A CONNAÎTRE ABSOLUMENT !!!

• LE FONCTIONNEMENT D'UN GROUPE AU TRAVAIL

Un groupe au travail se caractérise par la présence de quatre «personnages» principaux :

- Les participants.
- L'animateur.
- Le secrétaire de séance.
- Le rapporteur.

Les participants

Les participants doivent écouter, s'écouter, participer,...

L'animateur

L'animateur de la réunion est le personnage central de l'ensemble des personnes réunies pour atteindre l'objectif de la réunion.

Cet animateur a la responsabilité de conduire le groupe à la réalisation de son but.

On lui attribue traditionnellement 3 fonctions :

■ La fonction de production

La fonction de production est liée directement à la collecte des fonds, des expériences, des témoignages et vise la production de résultats, de décisions, de solutions.

Doté d'une autorité souple, l'animateur a un certain ascendant qui met en évidence presque naturellement sa qualité de «patron».

Il est perpétuellement en recherche de l'accord. Il conduit le groupe à prendre une décision.

■ La fonction de facilitation

L'animateur est un moteur, un entraîneur, un stimulateur des esprits des participants. Non seulement organisateur des débats, il est aussi le «facilitateur» qui se place au service du groupe pour l'aider à atteindre son objectif.

Pour cela, l'animateur doit :

- Distribuer la parole et permettre la participation de tous.
- Poser des questions au groupe.
- Réaliser régulièrement des synthèses.
- Reformuler et se mettre à l'écoute.
- Analyser les convergences et les divergences.

- Négocier et gérer les conflits d'idées.
- Aider le groupe à conduire sa réflexion et son action.
- Impliquer les participants dans la gestion du temps.
- Montrer la progression du travail et la réussite du groupe.

■ La fonction de régulation

L'animateur doit prévoir :

- Une MODERATION : assurer la sérénité des débats... et un niveau sonore acceptable.
- Une REGULATION : aider le groupe à analyser ses conflits, arbitrer des relations difficiles.

■ Le secrétaire de séance

Le secrétaire a pour mission de noter les débats et les décisions prises par le groupe.

Il favorise les synthèses partielles en accord avec l'animateur.

Il peut, en accord avec le rapporteur, préparer le document final qui sera transmis aux autres participants.

Le secrétaire et le rapporteur peuvent être la même personne.

■ Le rapporteur

Le rapporteur est chargé de faire une présentation formelle devant l'ensemble des participants.

Il reste fidèle au travail du groupe.

• LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

DEFINITION

La première étape de la préparation de l'action de formation est de répondre à la question suivante :

«*Que devront savoir et savoir faire les personnes formées, après la formation, sur le terrain ?*».

On détermine donc les **objectifs de terrain**.

On choisit parmi les objectifs de terrain un certain nombre d'objectifs possibles à atteindre dans le cadre d'une formation qui seront appelés les objectifs d'apprentissage.

Les objectifs d'apprentissage se déclinent en :

- Objectif général.
- Objectifs intermédiaires.
- Objectifs spécifiques.

L'objectif général

Il indique ce que l'apprenant sera capable de réaliser concrètement à l'issue de la formation.

Il décrit ce que sera capable de faire l'apprenant et non le formateur.

Il définit l'ensemble des changements dans les attitudes et les comportements que l'on souhaite chez les personnes formées. Il sert de guide à l'élaboration du thème de la formation et de point de départ à la définition des objectifs intermédiaires.

Les objectifs intermédiaires

Ils se déclinent à partir de l'objectif général et des compétences souhaitées sur le terrain.

En pratique, ils sont l'intermédiaire entre l'objectif général et les objectifs spécifiques. Ils décrivent les capacités qu'auront les participants à la fin de la partie concernée en matière de savoir, savoir-faire et savoir-être.

Les objectifs spécifiques

Ils décrivent la modification du comportement des participants après une séquence pédagogique.

Ils décrivent de façon précise les capacités qu'auront les participants à la fin de la séquence.

POURQUOI FORMULER DES OBJECTIFS ?

Les objectifs permettent de décrire quelles sont les réponses aux besoins.

Toute action de formation est la réponse à un besoin de compétences spécifiques à acquérir. Les objectifs, centrés sur les personnes et sur leurs capacités attendues, garantissent l'adéquation entre le besoin sur le terrain et la réponse apportée par la formation. La définition des objectifs favorise le choix de la réponse la plus juste au besoin de formation recensé.

Les objectifs permettent de construire de meilleures actions de formation.

A partir de la définition des objectifs, le formateur détermine la méthode pédagogique, ses séquences de formation, affecte du temps pour les différents sujets, rassemble les documents, planifie les interventions.

De plus, il est aussi possible de remettre en question certains contenus lorsqu'on se rend compte qu'ils ne permettent pas d'atteindre l'objectif.

La présentation des objectifs aux participants facilite la communication avec eux, les rassure, limite leur résistance au changement et renforce leur motivation.

Il est très important de communiquer à l'apprenant les objectifs poursuivis. Ainsi, le futur formé peut mieux s'orienter, choisir les stages qui lui conviennent, suivre ses propres progrès, orienter et adapter son effort. La formation est d'autant plus efficace que l'on rappelle régulièrement les objectifs poursuivis. Chacun perçoit clairement l'utilité de la formation et sait où il va. Ainsi l'envie d'apprendre se trouve renforcée.

La définition précise des objectifs facilite l'évaluation.

La formulation des objectifs et de leurs critères de réussite est le point de départ nécessaire à l'évaluation : évaluation de l'apprenant, de la méthode utilisée, de l'ensemble de la formation. La construction des outils de mesure appropriés ne peut se faire qu'à partir des objectifs pédagogiques qui décrivent en termes d'actions spécifiques les changements des personnes formées. Le découpage de la formation en différentes séquences permet l'acquisition progressive des capacités avec une évaluation des acquis permanente.

L'élaboration des objectifs est la première étape de l'action de formation. Elle nous pousse à nous projeter en avant et à «visionner» l'après formation.

• LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE

Un adulte n'apprend pas comme un enfant, de multiples expériences le prouvent. On ne peut pas transposer les méthodes pédagogiques scolaires classiques à une formation pour adultes.

Les adultes ont une forte résistance face à un système pédagogique classique et cela pour 4 raisons :

- Ils ne considèrent pas comme acquise l'autorité du formateur.
- Ils estiment que la formation doit avoir un résultat concret pour eux.
- Ils refusent le système de sanction tel qu'il est pratiqué dans le milieu scolaire.
- Ils veulent que l'on prenne en compte leurs acquis, leurs expériences...

Ainsi, un adulte est susceptible d'apprendre, mais pas à n'importe quelle condition. Sept conditions au moins s'imposent.

Un adulte apprend s'il comprend

La matière à apprendre doit se structurer dans une logique facile à retenir. Le vocabulaire utilisé doit faire partie du vocabulaire quotidien du formé et les exemples, illustrations, anecdotes, doivent être pris dans sa vie quotidienne.

Un adulte apprend si la formation est en relation avec son quotidien

Les cas et les problèmes traités pendant la formation doivent être des cas et des problèmes réels. Trop de formations utilisent des jeux, certes intéressants, mais qui demandent un effort intellectuel intense pour en comprendre le lien avec l'activité de terrain des formés.

Les techniques ou savoirs qui sont présentés pendant la formation doivent se relier facilement avec ce que savent ou font déjà les participants. Si la matière enseignée est déconnectée de la réalité du formé, alors les objectifs ne pourront être atteints, ni l'acquisition durable.

Un adulte apprend s'il comprend et accepte les objectifs

Les objectifs doivent être annoncés clairement en début de formation et être cohérents avec les attentes des participants. Cela signifie que ces attentes soient exprimées par chacun devant le groupe.

L'apprentissage est fractionné en petites étapes progressives et chaque étape doit avoir un objectif. Chaque étape forme une mini-formation. A tout instant, le participant sait où il

se situe dans l'apprentissage et en quoi ce qu'il fait contribue à l'atteinte de ses objectifs. Ainsi, un apprentissage global est meilleur qu'un apprentissage partiel. On comprend mieux les détails si l'on a compris la logique du tout.

Un adulte apprend s'il agit et s'engage

Comme le précise Roger MUCCHIELLI dans son ouvrage «Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes», nous retenons approximativement lorsque nous faisons attention :

- 10% de ce que nous lisons.
- 20% de ce que nous entendons.
- 30% de ce que nous voyons.
- 50% de ce que nous voyons et entendons en même temps.
- 80% de ce que nous disons.
- 90% de ce que nous faisons en le disant.

Plus l'adulte agit et plus il apprend. Cela signifie également que l'adulte doit avoir à sa disposition, après la formation, les moyens et les modes d'emploi pour continuer seul son apprentissage.

Enfin, la manière dont le formateur présente les activités de la formation doit favoriser le volontariat et l'engagement du participant : celui-ci peut faire part de son expérience et être tour à tour apprenant et formateur.

Un adulte apprend si le formateur sait utiliser les effets de la réussite et de l'échec

Le rôle du formateur est ici essentiel. Il explique aux participants les objectifs de la progression pédagogique, les étapes de l'apprentissage. Il précise les résultats attendus des exercices, favorise les succès sans démagogie et explique les échecs par les éléments observés.

L'analogie avec le sport est très utile : avant un championnat, on s'exerce longuement en salle à faire et refaire le même mouvement et il vaut mieux faire des erreurs pendant l'entraînement que pendant la compétition.

Un adulte apprend s'il se sent intégré dans un groupe

Un adulte est plus facilement convaincu par ses pairs que par un formateur extérieur.

Plus la pédagogie utilisera la synergie du groupe (exercices en binômes ou en sous-groupes) et plus l'apprentissage sera efficace.

La progression sera d'autant plus facile que les groupes de travail seront homogènes en niveaux de connaissance et d'expérience.

 **Un adulte apprend s'il est dans un climat de participation**

Il se sent utile et non utilisé, considéré et non jugé, capable et non complexé.

Il peut avoir des contacts personnels pendant la formation avec les formateurs et les autres participants. Il peut travailler de façon autonome mais aussi avec le formateur seul et avec chacun des participants.

• LES QUATRE ÉTATS DE L'APPRENANT

L'état d'incompétence inconsciente

«*Je ne sais pas que je ne sais pas.*»

L'adulte ne sait pas qu'il ne sait pas faire quelque chose qu'il n'a jamais essayé de faire. C'est l'état préalable à tout début d'apprentissage.

L'état d'incompétence consciente

«*Je sais que je ne sais pas.*»

Un enfant qui en voulant imiter son aîné tombe de bicyclette sait qu'il ne sait pas pédaler. Un adulte sait qu'il ne sait pas faire quelque chose si, en essayant, il a échoué.

C'est l'état qui déclenche la décision d'un apprentissage organisé : aller en formation, suivre des cours, lire un livre,...

Cet état d'incompétence consciente peut également se situer en début de formation. Dans une pédagogie à 3 temps, c'est la phase de découverte. On croyait qu'on savait faire et on se rend compte qu'on ne sait pas. C'est souvent un état douloureux, source de réactions, de rejets ou de découragement.

Il est nécessaire de faire vivre cette étape aux participants pour leur permettre de passer à l'étape suivante. Il vaut mieux ne pas multiplier les exercices qui prouvent aux participants qu'ils ne savent pas faire. Un seul suffit pour chaque séquence et il doit être de courte durée.

L'état de compétence consciente

«*Je sais que je sais.*»

Un adulte est en compétence consciente lorsqu'il a conscience d'appliquer une technique nouvellement apprise, au moment même où il l'applique. C'est la 3^e phase de la pédagogie à 3 temps, l'application.

C'est l'état qui prend la plus grande partie de la formation : on s'entraîne, maniement d'un outil, réalisation de gestes, utilisation d'un logiciel, tests de connaissances... L'application n'est pas toujours aisée.

Là encore, le formateur est confronté de plein fouet à la difficulté de changer.

«Ce n'est pas naturel», «On se force», «C'est compliqué», «Ce n'est pas à mon âge qu'on peut changer»,... sont quelques-unes des objections qu'on entend le plus souvent dans cet état. C'est l'état où le formateur va s'appuyer sur le groupe : il va mettre en place des exercices qui vont permettre aux participants de s'entraîner à 2 ou 3, de développer l'auto-évaluation, d'organiser de l'entraide au sein du groupe et de jouer ainsi l'émulation et la synergie.

L'état de compétence inconsciente

«Je ne sais plus que je sais.»

L'adulte qui sait conduire a oublié tous les mécanismes psychomoteurs qu'il doit mettre en œuvre pour faire un créneau. Nous vivons tous avec beaucoup plus de comportements acquis que innés : parler, écrire, compter, marcher,... Nous ne sommes pas nés en sachant faire tout cela.

On arrive à l'état de compétence inconsciente grâce à l'entraînement, à l'auto-formation, au parrainage sur le terrain.

Les formations courtes ne permettent pas d'aboutir à cet état. Il est donc nécessaire dans ce cas de donner aux participants les outils leur permettant de l'atteindre.

L'objectif de la progression pédagogique est d'amener chaque participant à l'état de compétence consciente sur la plus grande partie des séquences et sur les objectifs finaux de la formation.

Pour créer une progression pédagogique il faut tenir compte de cette évolution par étapes : il est impossible d'amener les participants à l'état 3 sans qu'ils ne soient passés par l'état 2. Avant d'appliquer, il faut découvrir, faire le point sur ce que l'on sait et sur ce que l'on ignore et ensuite apprendre.

• LA PROGRESSION PÉDAGOGIQUE

Pour respecter les 4 états de l'apprenant, remplir les conditions d'apprentissage de l'adulte et atteindre les objectifs, on peut proposer la progression suivante pour chaque séquence :

- 1. Activité de découverte
- 2. Activité d'apprentissage
- 3. Activité d'application

L'activité de découverte

Il s'agit là de tout type de techniques pédagogiques dont l'objectif est, pour le formateur, de faire le point des connaissances antérieures des participants et, pour les participants, de découvrir le manque de savoir et l'apprentissage qu'ils auront à faire. Réflexions sur leurs habitudes, sur le thème du module, l'activité de découverte peut prendre des formes diverses (voir le Document de Synthèse «Techniques Pédagogiques»).

A la fin de cette activité, le formateur fait la synthèse des informations émises par le groupe en reprenant les termes exacts, et les rapproche des informations que lui-même va transmettre lors de l'activité d'apprentissage.

Cette activité peut apparaître comme une perte de temps mais elle est en parfaite adéquation avec les conditions d'apprentissage d'un adulte. En effet, elle permet de :

- Relier directement l'expérience et le savoir du groupe avec les techniques présentées pendant la formation et d'ancrer celle-ci dans le quotidien des participants.
- Faire agir et s'engager les participants : agir car ils doivent réaliser quelque chose de concret (liste, schémas,...), s'engager car ils doivent témoigner de leurs expériences et de leurs connaissances propres.
- Jouer la synergie du groupe en faisant s'additionner les expériences individuelles.
- Changer leur conception du formateur, non plus maître expert mais facilitateur.
- Les faire s'impliquer individuellement dans la suite de la formation. Il est plus facile d'appliquer un savoir-faire ou d'adhérer à une idée lorsqu'on a l'impression qu'elle vient de soi que lorsqu'elle est imposée par un formateur extérieur.
- Les sortir d'un rôle de formé qu'ils peuvent juger parfois complexant pour leur donner un rôle de transmetteur de savoir.
- De conduire les participants vers l'autonomie en leur prouvant que la connaissance est en eux.

Cette activité ne vaut que si elle est suivie d'une activité d'apprentissage. Utilisée seule, elle laisse aux participants la désagréable impression qu'on leur fait exprimer leurs idées pour rien, par simple démagogie ou esprit de participation gratuite. Il est nécessaire en lançant cette activité d'expliquer aux participants quel en est l'objectif et ce qui sera fait des informations fournies.

L'activité de découverte permet de sortir la science du puits... Elle permet aux participants d'accéder à l'état d'*incompétence consciente*.

L'activité d'apprentissage

Elle relève des techniques pédagogiques de transmission de connaissances.

Cette activité sera d'autant plus efficace qu'elle suit immédiatement une activité de découverte.

Il est également nécessaire qu'au début de l'exposé ou de la démonstration, le formateur fasse le lien entre les informations issues de l'activité de découverte et le message qu'il souhaite transmettre. A lui également de prendre en compte les données fournies par le groupe.

Menée en lien avec l'activité de découverte, l'activité d'apprentissage permet aux participants :

- De comprendre la logique de la formation et des messages transmis.
- D'intégrer les informations plus facilement car elles auront été préparées par l'activité de découverte.

Mais cette activité seule ne leur permet pas d'atteindre l'objectif de la séquence : on n'apprend pas en écoutant. C'est la progression pédagogique complète, les 3 étapes, qui conduit à l'atteinte des objectifs.

L'activité d'application

Elle regroupe toutes les techniques issues des méthodes actives : exercices d'application, tests, utilisations d'outils, stimulations,... Il s'agit d'appliquer la ou les techniques, d'utiliser les connaissances présentées lors de l'activité d'apprentissage.

Elle permet aux participants :

- D'agir.
- D'être confrontés à la réussite et à l'échec.
- De s'impliquer individuellement et personnellement dans l'action, de la faire sienne, de la vivre.

L'activité d'application permet aux participants de prendre conscience qu'ils ont accédé à l'état de *compétence consciente*.

Il est important de vérifier que chaque phase d'apprentissage sera précédée d'une activité de découverte et suivie d'un ou plusieurs exercices d'application. Comme expliqué précédemment, il est inutile de faire plusieurs exercices de découverte à la suite, cela risque de lasser et de frustrer les participants, d'insister maladroitement sur leur *incompétence consciente*.

Par contre, les exercices d'application peuvent se succéder s'ils sont de difficulté croissante et concernent tous la même technique. On prendra soin de commencer par les exercices les plus faciles afin de jouer sur l'effet positif de la réussite.

Il faut noter l'importance des lancements et des synthèses de ces exercices par le formateur. Pour permettre l'apprentissage, un exercice doit être lancé en précisant l'objectif, la durée, les règles du jeu et le résultat prévisible. Lors de la synthèse, l'accent doit être mis d'abord sur l'auto-évaluation, puis sur l'évaluation du groupe, et à la fin seulement sur l'appréciation du formateur.

Cette progression pédagogique en trois étapes tient compte des sept conditions d'apprentissage, des quatre étapes de l'apprenant et du découpage par objectifs. Savoir, savoir-faire et savoir-être s'acquièrent par la même progression. Seules les techniques utilisées diffèrent. Cette progression permet le découpage temporel du conducteur de l'animateur. Elle se modifie en fonction de la durée du stage et des biorythmes des participants et du formateur.

• L'ÉVALUATION EN FORMATION

L'évaluation en pédagogie consiste à examiner les effets de l'action de formation, c'est à dire le niveau de performance atteint par les participants, en cours ou en fin de formation, en comparaison avec le niveau souhaité.

L'évaluation permet d'attribuer une valeur à une mesure.

L'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment :

- Pertinentes : c'est à dire qu'elles doivent être conformes à l'objectif de la formation.
- Fiables : la fiabilité est la caractéristique qui fait que l'information ne subit pas de variations ni dans le temps, ni avec la personne en charge de la recueillir.
- Valides : la validité du contenu implique que les outils d'évaluation permettent de recueillir les informations effectivement recherchées. De plus, les critères doivent être observables et mesurables.

L'évaluation entraine toujours une prise de décision et peut se placer à différents moments de la formation.

■ Avant la formation.

- *Evaluation prédictive* : elle prédit avant la formation les chances de performance de l'apprenant, ainsi que les chances de réussite aux épreuves certificatives.
- *Evaluation diagnostique* : elle permet de s'assurer que le participant a les pré-requis nécessaires pour suivre la formation et, éventuellement, de faire une remise à niveau.

■ Pendant la formation.

- *Evaluation formative* : à visée pédagogique, elle est intégrée dans l'enseignement et permet de situer les participants sur un niveau d'atteinte des objectifs. Elle se déroule tout au long de la formation.
- *Evaluation quotidienne* : elle permet aux participants d'exprimer leur ressenti sur la journée écoulée.

■ A la fin de la formation.

- *Evaluation des capacités ou certificative* : elle fait le point sur les acquis des participants en fin de formation. Elle certifie que le participant a atteint l'objectif général de la formation et qu'il a acquis les capacités nécessaires pour assurer une nouvelle fonction.
- *Evaluation de fin de formation* : elle est réalisée par les participants pour évaluer leur niveau de satisfaction de la formation et permet ainsi aux formateurs de faire éventuellement un réajustement et d'apporter des axes d'amélioration pour les formations futures.

■ Après la formation.

- *Evaluation des compétences* : elle se fait en aval de la formation, une fois que le participant est sur le terrain, dans le cadre de l'activité même de la personne.

L'évaluation prédictive

L'évaluation prédictive est engagée avant ou en début de formation. Elle permet de prévoir les chances de réussite d'un participant lors d'un apprentissage.

Evaluer :

■ **Quoi.**

- La motivation des participants.
- Leur aptitude à suivre la formation, et donc leurs chances de réussite.

■ **Pour qui.**

- Le formateur.

■ **Quand.**

- Après la 1^o prise de contact, suite à la présentation des participants et de leurs attentes.

« Un adulte agit rarement sans l'idée d'un but à atteindre, d'un résultat à obtenir... » (Dominique BEAU, « la boîte à outils du formateur »).

■ **Pourquoi.**

- Pour repérer des participants qui pourraient avoir des difficultés, et ainsi avoir un regard plus attentif sur eux afin de leur apporter une aide plus soutenue.
- A l'inverse, le formateur pourra repérer des participants qui montreraient des facilités et sur lesquels il pourra « s'appuyer » pour faire bénéficier les autres participants de leurs capacités et de leurs motivations.

Un adulte apprend mieux s'il se sent intégré dans un groupe. Il est plus facilement convaincu par ses pairs que par un formateur extérieur.

■ **Comment.**

- Il n'y a pas de « recette ». Cela tient plutôt du ressenti des formateurs, ce qui est du domaine de la subjectivité. A travers l'expression des participants, le formateur évalue de manière implicite le degré des pré-acquis des participants ainsi que leur degré de motivation.

L'évaluation prédictive est une évaluation qui a pour fonction de prédire la réussite ou l'échec sur la base d'une « loi » observée de façon constante basée sur l'expérience du formateur ou de l'animateur.

Sur une formation qu'un formateur anime régulièrement, celui-ci peut, suite à son expérience, prédire les chances de réussite des stagiaires en fonction de leur comportement, de leur façon de se présenter.

En sciences de l'éducation, les critères d'anticipation sont construits sur la base d'analyses : l'observation de la corrélation récurrente. Dans un contexte stable, si tel ou tel constat est fait, on sait alors que dans x% des cas, tel résultat en découlera.

L'évaluation prédictive perd de sa pertinence si le contexte se modifie.

L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique se déroule en amont de la formation.

Elle sert avant tout à déterminer les besoins et les connaissances des participants afin de les orienter vers le parcours d'apprentissage le plus approprié.

Evaluer :

■ **Quoi.**

- Les pré-requis indispensables à l'accessibilité d'une formation.
- Le niveau de compréhension des participants.

■ **Pour qui.**

- Le « parrain » et le formé ainsi que l'autorité d'emploi et le responsable pédagogique qui dispense la formation.

■ **Quand.**

- Avant chaque formation.

■ **Pourquoi.**

- L'évaluation des acquis fournit un état des lieux de ce que savent déjà les futurs participants. Les acquis préalables nécessaires, les pré-requis, sont-ils déjà en place ? A qui font-ils défaut ?
- Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ?
- Elle met en parallèle les acquis antérieurs avec ceux exigés en début de formation. Le formateur peut ainsi connaître pour chacun des participants leurs points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et leurs points faibles pouvant augurer de difficultés à venir.

■ **Comment.**

- Le parrainage par un formateur de formateur ou un formateur PSC ou PS confirmé, par exemple, avec contrôle des pré-requis (connaissance des gestes techniques et remise à niveau si nécessaire).

Plus généralement, pour le formateur (et l'équipe d'animation) l'évaluation diagnostique renseigne sur les possibilités du participant afin de lui permettre d'identifier les principales difficultés et donc de construire son enseignement à partir de ces éléments d'information. Le formateur pourra ainsi mettre en place des situations, avoir des intentions pédagogiques et des objectifs plus en rapport avec ce qu'est le participant.

Pour le participant, cette évaluation lui permet de situer son niveau de départ et favorise ainsi sa prise de conscience des progrès réalisés au cours du module de travail. De plus, elle peut lui permettre d'identifier ses points forts et ses faiblesses et ainsi de participer plus activement aux apprentissages.

L'évaluation formative

L'évaluation formative a une fonction pédagogique.

Elle a pour objectif d'améliorer l'apprentissage en cours, en repérant les difficultés du participant afin d'apporter des axes de progression pour l'aider à atteindre les objectifs de la formation.

Evaluer :

■ Quoi.

- L'évaluation formative est formalisée par une grille d'évaluation comportant des critères précis et mesurables. Le participant peut ainsi mesurer le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir. Elle met aussi en lumière le concept de « l'erreur formatrice » (voir « L'erreur, un outil pour apprendre »). L'erreur est positive dès lors qu'elle est traitée comme telle et analysée de telle sorte qu'elle fait progresser le participant : elle devient alors constructive.

■ Pour qui.

- Le participant.
- Le formateur.

■ Quand.

- L'évaluation formative se déroule immédiatement après une activité d'application, alors que chaque acteur (participant et formateur) est encore dans le « vif du sujet ».
- On retrouve aussi l'évaluation formative lors des entretiens individuels. Elle renseigne à la fois le formateur sur la capacité d'auto-évaluation du participant et le participant sur son degré d'atteinte des objectifs.

■ Pourquoi.

- L'évaluation formative est un moyen de mesurer la progression des participants, elle permet de les renseigner sur l'atteinte des objectifs. Ceci permet de développer leur motivation, de leur faire prendre conscience des efforts qu'ils ont encore à fournir, de mettre en évidence leurs progrès et leurs réussites.
- En donnant aux participants des repères pour progresser, elle facilite l'auto-évaluation.
- L'évaluation formative permet aussi au formateur de se remettre en question et d'adapter la formation si nécessaire.

■ Comment.

- Il existe plusieurs techniques d'évaluation (voir dossier « Techniques d'évaluation »). Il est important de veiller à varier les techniques afin d'éviter la répétition et la monotonie, dans le but de maintenir l'attention des participants.

- Il faut choisir de façon judicieuse la technique d'évaluation en fonction du déroulement de l'activité d'application et de l'objectif de l'évaluateur.
- L'évaluation formative fait partie intégrante de la formation et se fait en temps réel. Elle implique une correction du geste, de la technique ou de l'attitude de l'apprenant. Elle nécessite une interactivité entre participant et formateur.

L'évaluation des compétences

Il s'agit d'une évaluation à distance de la formation, qui se déroule sur le terrain, dans le cadre de l'activité même de la personne formée.

Elle permet d'évaluer les objectifs de terrain, en lien avec les objectifs pédagogiques.

Evaluer :

■ Quoi.

- L'évaluation des compétences permet de mesurer l'adéquation entre la formation reçue et le travail effectivement demandé.

■ Pour qui.

- L'autorité d'emploi.
- Le participant.
- Le formateur qui a dispensé la formation.

■ Quand.

- Sur le terrain, en aval de la formation.

■ Pourquoi.

- Pour connaître la pertinence de la formation.
- Pour aider, accompagner les nouveaux formateurs.

■ Comment.

- Sur le terrain, dans le cadre de l'activité du formé, par le formateur.

La notion de compétence est rattachée à celle de fonction et de tâches professionnelles. La compétence s'exprime au travers d'une série de performances observables et évaluables pour autant que l'on recourt à un certain nombre de critères, indicateurs de réussite selon les enjeux de l'évaluation.

Le choix des compétences à évaluer dépend, lui aussi, des enjeux et se concentre sur les activités même de la fonction.

• LA MÉMOIRE DANS L'APPRENTISSAGE

La mémoire est un élément indispensable de l'apprentissage. Elle nous permet de stocker et de tenir à disposition des informations (connaissances) et des procédures (gestes et comportements).

Toutefois, la mémoire est un processus complexe qui met à contribution différentes parties du cerveau, pouvant y entraîner des modifications dont nous ne sommes pas conscients.

Nous pouvons différencier deux mémoires :

- La mémoire à court terme.
- La mémoire à long terme.

La mémoire à court terme

La mémoire à court terme, immédiate, est aussi appelée mémoire de travail.

C'est celle qui nous permet de savoir ce que nous sommes en train de faire, de mener une action du début à la fin sans oublier ce que l'on voulait faire. C'est aussi la plus fragile car elle n'a pas «d'ancrage» au niveau cérébral.

Combien de fois n'avons nous pas oublié ce que nous voulions faire à l'instant ?

Combien de fois n'avons nous pas dû retourner sur nos pas, rechercher la cause de l'action oubliée pour nous en «souvenir», ou plus précisément nous reconditionner, pour la re-déclencher ?

La durée de cette mémoire à court terme est de quelques secondes à quelques jours (3 à 4 jours maximum). Sa capacité est limitée (environ 5 +/- 2 objets en même temps).

La mémoire à long terme

La mémoire à long terme : c'est l'ancrage de l'information ou de la procédure dans notre cerveau. On différencie 2 types de mémoire à long terme :

- La mémoire sémantique, qui utilise nos sens, les mots...
Que veut dire ce mot ? Qui est cette personne ? Comment s'appelle cette fleur ? Pourquoi il ne faut pas faire ceci ?...
- La mémoire procédurale, qui nous permet de nous souvenir, même sans en avoir conscience, comment agir en situation.
Tenir une fourchette, conduire, courir, taper un texte,...

La mémoire sémantique est plus fragile que la mémoire procédurale. On le constate chez les personnes victimes de dégénérescence neurologique : elles oublient les événements, les gens, les noms, mais pas les procédures (ouvrir une porte, conduire la voiture,...)

Les découvertes récentes en neurosciences ont pu démontrer que cette mémoire à long terme sollicite différentes parties du cerveau, en lien avec d'autres aptitudes (la

compréhension, la mobilité, les sens,...). Elles montrent que le stockage de cette mémoire modifie la structure des cellules nerveuses qui la conservent. C'est donc un réel travail d'ancrage cérébral.

Il a aussi été démontré que si l'objet mémorisé n'a pas été utilisé depuis longtemps, sa réactivation va entraîner soit son oubli, soit une réelle transformation. Ce processus est entièrement inconscient et la personne concernée sera convaincue que cet objet n'a jamais existé, ou elle s'en souviendra d'une manière tout à fait différente de l'objet initialement mémorisé.

Répercussions sur l'apprentissage et la pédagogie

■ La mémoire à court terme est volatile

Le participant oubliera ce qu'il a entendu et vu, si aucun rappel à distance et aucune participation active ne lui ont été demandés. Il faudra donc que les formateurs veillent à utiliser des méthodes actives en pédagogie, mais aussi à faire régulièrement des réactivations mémoire, des rappels et des liens, afin de mobiliser et réactiver les informations non ancrées. Ceci est d'autant plus important que la capacité de stockage de la mémoire à court terme est limitée, et que le participant va vite être saturé d'informations qu'il ne pourra plus assimiler. Il faut donc lui permettre de faire passer régulièrement ces informations de la mémoire «volatile» au disque dur (la mémoire à long terme !).

■ La mémoire à long terme est fragile, en particulier la mémoire sémantique

La mémoire procédurale peut déboucher sur des automatismes, bien ancrés, mais ceci nécessite un entraînement lors de l'apprentissage et une pratique régulière.

La mémoire à long terme peut se tromper et soit oublier un événement lorsqu'on le recherche, soit le transformer inconsciemment (connaissances erronées) : le participant sera alors convaincu qu'on ne lui a jamais appris cela, ou de manière différente.

Il faudra donc que le formateur :

- Vérifie les pré-requis (oubliés, erronés) en début de formation.
- Sache que les participants sont de bonne foi et ne mentent pas quand ils disent qu'on ne leur a jamais appris quelque chose ou qu'on leur a appris différemment.

Il faudra aussi que l'autorité d'emploi des participants, à l'issue de la formation :

- Veille à ce qu'ils mettent régulièrement en pratique ce qu'ils ont appris, pour éviter l'oubli ou le souvenir erroné.
- Organise des sessions de recyclage (formation continue) afin de permettre aux participants de rectifier leurs souvenirs abîmés et de mettre en pratique, d'exercer, leurs connaissances réactualisées.

Conclusion

Afin que les participants puissent utiliser leur mémoire de façon optimale lors des formations, le formateur veillera à :

- Vérifier / rectifier les pré-requis.
- Faire des réactivations mémoire, des liens.
- Utiliser des méthodes actives.
- Permettre aux participants de s'exercer.
- Faire des apports théoriques courts (exposés de 10 à 20 min maximum).
- Faire des synthèses et cibler les points importants à retenir (points clés).
- Aménager des temps de pause pendant la formation.

• L'ERREUR, UN OUTIL POUR APPRENDRE

L'erreur a un rôle particulier dans le processus de l'apprentissage. Elle est inévitablement présente à un moment ou un autre, et ne doit pas être confondue avec la faute. Cette confusion entre erreur et faute est issue du modèle pédagogique transmissif, où l'enseignant transmet le savoir à l'élève qui doit le restituer tel quel. Toute erreur est de la faute de l'élève qui n'a pas écouté, pas assez travaillé. Par la sanction (mauvaise note, punition,...) on va le conditionner à être un meilleur élève. Ce traitement de l'erreur/faute relève du comportementalisme (béhaviorisme) : on cherche à conditionner l'élève pour qu'il soit un bon élève en quête de félicitations et de bons points, et non un cancre indocile.

Héritiers de ces méthodes pédagogiques :

- Le formateur a un objectif : éviter que les participants ne fassent des erreurs lors des exercices d'application. Spontanément, il les prend comme un échec personnel de son enseignement.
- Le participant a un objectif : éviter de faire des erreurs car il garde un mauvais souvenir de son cursus scolaire où l'erreur est synonyme d'échec, de mauvaise note, de faute.

Le formateur et les participants font à tort un amalgame entre «erreur» et «faute».

Le modèle pédagogique issu de la psychologie cognitive, le «constructivisme», laisse une autre place à l'erreur. L'erreur devient un outil pour l'apprentissage.

Il faut différencier l'erreur de la faute :

- L'erreur est définie dans le dictionnaire comme «action de se tromper» et induit une notion de droit à l'erreur. Il est universellement reconnu que tout le monde a le droit de se tromper. «*Errare humanum est, perseverare diabolicum*» : «*L'erreur est humaine, persister dans l'erreur est diabolique*». L'adage dont on oublie souvent la deuxième partie reconnaît le droit à l'erreur, mais pas celui de persister dans l'erreur. Il rappelle à chacun la nécessité de corriger son erreur.
- La faute est quant à elle définie comme «un manquement aux règles» et induit donc une notion de gravité de la faute, de transgression d'un interdit.

La crainte du formateur face à l'erreur d'un participant

Une des craintes des formateurs est que l'erreur soit mémorisée par les participants (crainte issue du béhaviorisme). Elle sera mémorisée par le participant si c'est le formateur qui a fait cette erreur (détenteur du savoir : le modèle). Par contre, il n'y a pas de risque que l'erreur soit mémorisée lorsqu'elle est faite par le formé dans une mise en situation à partir du moment où il y a repérage/identification de cette erreur et une analyse par les participants et le formateur pour modifier le raisonnement erroné.

-> Le formateur doit montrer un geste parfait dans ses démonstrations.

-> Toute erreur d'un participant doit être identifiée et analysée.

La crainte du participant face au risque de faire une erreur en formation

Cette crainte de l'erreur pousse le participant à éviter de s'exposer en fuyant la participation aux simulations.

Mais c'est l'expérimentation active qui permet la mémorisation. Donc :

- **Il faut que le formé ose.** L'espace de formation est un espace sécurisé qui permet aux participants de se mettre en danger pour apprendre. Le participant doit savoir qu'il a droit à l'erreur. Pour qu'il ose verbaliser son raisonnement devant le formateur et devant le groupe, il faut d'après Jean-Pierre ASTOLFI qu'il prenne conscience *«du fait qu'il y a une démarche, qu'il est possible de la connaître, qu'elle peut être engagée par la parole, qu'elle n'est pas la même chez chacun, qu'elle est source d'erreurs, et qu'elle peut se perfectionner en tirant parti de la manière dont d'autres procèdent»*.
- **Il faut que le formé réussisse :** d'après Jean PIAGET, *«l'une des sources du progrès dans le développement des connaissances est à chercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel»* mais *«ils n'y parviennent qu'à la condition de donner lieu à des dépassements, donc d'être surmonté et de donner lieu à des rééquilibrations spécifiques»*. Le formateur aide à réussir. Le concept de bienveillance est indissociable de la méthode de tout enseignement pour adulte.

L'erreur ne peut-elle pas être constructive du savoir ?

Il est justement important de pouvoir prendre en compte «ces erreurs» qui sont en fait les représentations que se font les participants d'une situation donnée et de la prise en charge de celle-ci. D'après Jean-Pierre ASTOLFI, ces erreurs il faut *«les entendre par une écoute positive», «les comprendre»* en analysant le raisonnement du participant qui l'a amené à cette erreur, *«les faire identifier»* pour que chacun prenne conscience du raisonnement erroné, *«les faire comparer»* et *«les faire discuter en établissant un véritable débat d'idées et en provoquant des conflits sociocognitifs dont la psychologie indique que ce sont d'importants leviers du développement intellectuel»*.

Le cognitivisme valorise l'erreur dans le sens où cela va permettre de la traiter.

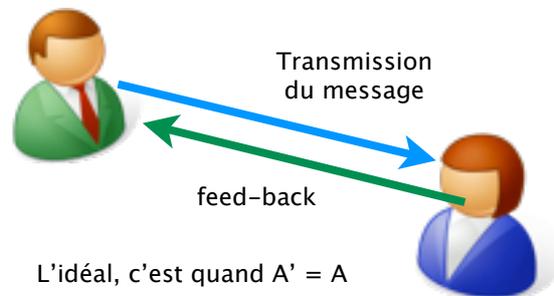
D'après Jean-Pierre ASTOLFI, *«les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables : elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée de l'élève est confrontée... L'erreur devient indicateur et l'analyseur des processus intellectuels en cours»*.

Il existe une technique permettant de travailler sur l'erreur, «le trépied de l'erreur». Cette technique est développée dans le document de synthèse «Techniques d'évaluation».

• LE SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

Communiquer est indissociable de la notion de partager. La communication, en instaurant un dialogue, permet de mieux se connaître et de mieux connaître les autres.

A ce titre, communiquer implique un échange plus profond que transmettre ou s'exprimer.



La communication

Une communication, c'est un «émetteur» qui transmet un message à un «récepteur». L'idéal, c'est lorsque le message renvoyé par le récepteur est identique à celui émis.

Malheureusement, ce n'est pas le cas !

Il peut y avoir des différences causées principalement par 2 facteurs :

- **La personnalité des gens.**

Par exemple, une souris peut être ce petit appareil à côté de l'ordinateur ou la petite bête qui sort du placard...

La compréhension du message sera donc totalement différente.

- **Les «bruits» de communication.**

La langue parlée, l'accent, peuvent être une barrière à la transmission du message. Au même titre, les bruits environnants, contrôlables ou non, peuvent «brouiller» la communication.

Le «feed-back»

Il faut donc que le formateur s'assure régulièrement que les participants ont compris le message, que les difficultés liées aux «bruits» de communication sont surmontées. Il va pour cela utiliser le «feed-back».

Ce terme anglais se traduit textuellement par «nourritures en retour». Il faut ici lui donner le sens de «informations en retour».

Le récepteur envoie un message à l'émetteur qui indique le niveau de compréhension.

Le formateur peut aussi provoquer cette boucle de «feed-back».

Bien utilisé, le «feed-back» permet à l'émetteur d'ajuster son message.

Le «feed-back» favorise la communication. Il dissipe les inquiétudes, les appréhensions et les malentendus entre émetteur et récepteur.

- Il est nécessaire de solliciter le «feed-back» pour s'assurer que l'on est bien compris.
- Chercher le «feed-back», c'est exprimer sa volonté de communiquer.
- Beaucoup d'échecs de la communication sont dus à l'insuffisance des messages en retour.
- Plus le «feed-back» du récepteur est rapide, plus l'émetteur peut adapter son message aux besoins du récepteur.

■ **Les principes pour provoquer un «feed-back».**

- Demander au participant de reformuler ce que vous venez de dire.
- Toujours prendre sur soi la responsabilité de l'incompréhension qui pourrait se produire pour éviter de contrarier le participant.
- Remercier le participant de vous avoir répondu car il a pris le risque de montrer une éventuelle incompréhension.

■ **Les phrases à utiliser pour le «feed-back».**

Ne dites pas :

- «Pouvez-vous me répéter ce que je viens de dire pour voir si vous avez bien compris ?»
- «M'avez-vous compris ?»

Dites plutôt :

- «Pouvez-vous me répéter ce que je viens de dire afin que je vérifie si j'ai été clair ?»
- «Je ne sais pas si j'ai été clair. Pouvez-vous me répéter ce que je viens de dire, ça m'aiderait ?»
- «Je ne suis pas sûr d'avoir été clair. Qui pourrait me dire ce que vous avez compris ?»

■ **Les phrases à utiliser pour remercier.**

- «Merci. Oui, c'est exactement ce que je voulais dire».
- «Je vous remercie. J'avais peur d'avoir été mal compris».

Le cadre de référence

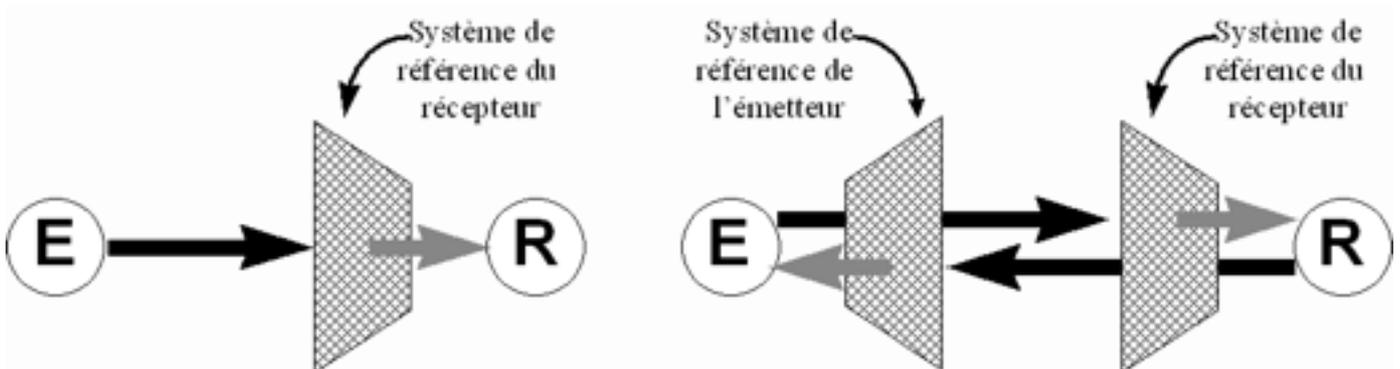
Le cadre de référence est le système des opinions, des idées, du savoir, des normes, des valeurs d'un individu.

C'est notre contexte personnel. Il englobe les perceptions sensorielles, les acquis des expériences vécues, les acquis et les sensibilités personnelles de chacun.

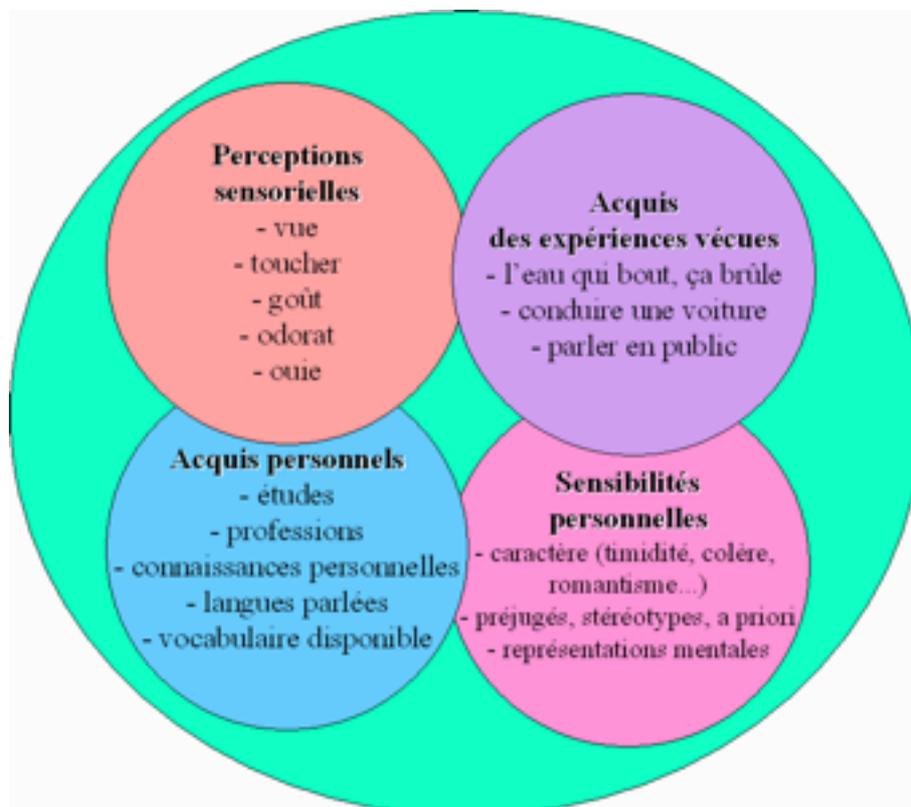
Tout cet univers intérieur qui nous est propre, constitue l'ensemble de nos moyens de compréhension, d'assimilation et de traduction des messages que l'on nous adresse.

Tout ce que nous entendons, voyons, disons est filtré par notre cadre de référence (encore appelé «filtre personnel» ou «miroir»). Ce cadre de référence explique la «reconstruction» et, partant de là, la déformation du MESSAGE décodé par le récepteur.

Bien entendu, il existe d'autres causes possibles de déformation d'un message, mais le principal problème, celui que l'on oublie toujours de prendre en considération, reste l'existence de cadres de référence différents chez l'émetteur et le récepteur.



Le système de référence



• LA GESTION DES CONFLITS

Le formateur peut rencontrer différents conflits dans le cadre de ses activités :

- Conflit avec un ou des participants.
- Conflit entre les participants.
- Conflit au sein de l'équipe pédagogique qui anime la formation.
- Conflit avec l'autorité d'emploi, la hiérarchie.
- Conflit avec le commanditaire.

Volontairement, nous n'aborderons que les conflits au sein de la formation : conflit avec un ou des participants, conflit entre participants.

La prévention des conflits

La meilleure façon de prévenir les conflits en formation d'adulte est de prendre le temps, dès le début de la formation, de proposer et de faire accepter les règles de fonctionnement, de présenter le cadre et les objectifs de la formation, la façon d'évaluer et de solliciter l'adhésion des participants. Proposer, ne pas imposer. Un adulte apprend si il se sent reconnu, respecté, s'il sait où on l'amène, par quel chemin. Il doit pouvoir faire le lien avec ses besoins et problèmes dans sa «vraie» vie et concilier cette formation avec ses obligations professionnelles et ses responsabilités d'adulte. Il doit pouvoir exprimer ses attentes et ses craintes, être rassuré sur la cohérence entre la formation et ses attentes. Il veut s'assurer de la compatibilité entre l'organisation de la formation et ses obligations personnelles, ainsi que le niveau attendu et ses possibilités.

L'accueil des participants est primordial. Il doit se sentir attendu, trouver rapidement sa place dans le groupe, pouvoir exprimer ses motivations, ses attentes, ses craintes et ses obstacles potentiels.

Il faut qu'il puisse adhérer dès le début :

- Aux objectifs de la formation et à sa finalité.
- A la progression (déroulement, programme, évaluation).
- A l'organisation (horaires, pauses) et aux règles (portable sur vibreur, participation active, présence obligatoire).

Beaucoup de conflits entre un participant et le formateur éclatent parce que les choses n'étaient pas claires au départ et que, lorsque le participant découvre certaines contraintes, elles le mettent en insécurité (peur de l'échec, crainte de ne pouvoir assumer ses obligations parentales en même temps que la formation, sentiment de ne pas être respecté, de perdre son temps, de passer pour un imbécile, d'être infantilisé,...).

Il faut être conscient que pour certains participants la scolarité et la situation d'apprenant ne sont pas de bons souvenirs. L'attitude du formateur, des participants, le contexte de la formation risquent de réactiver des blessures anciennes. Il se défendra selon ses moyens : il jouera l'enfant rebelle, refusera de participer, s'opposera au formateur et au groupe. Le fait de respecter les principes de la pédagogie d'adulte limite le risque de se retrouver dans une telle situation.

L'organisation de l'accueil (café...) et des locaux (éviter un agencement scolaire) aide aussi à limiter le risque. La compétence et l'attitude bienveillante du formateur (se positionner comme facilitateur d'apprentissage et non comme un être qui détient le pouvoir de «saquer») contribueront également à réduire de façon considérable tout risque de conflit.

Enfin, il est nécessaire de faire la différence entre un conflit et une confrontation. Dans le conflit, le différent est ramené aux personnes. L'égo est menacé car la cible n'est pas l'objet du différent lui-même mais les personnes. Il est donc important de ne pas laisser un différend entre un participant et le formateur dégénérer en conflit. Pour cela il est nécessaire d'éviter un discours accusateur et de rester dans un discours neutre et objectif. Eviter «d'attaquer» le participant en disant «*Tu as fait ceci...*» mais rester en recul en disant «*J'ai vu...*». Utiliser le «je» plutôt que le «tu» (ou vous). Le destinataire du message se sentira moins attaqué personnellement, et l'échange sera plus apaisé et constructif.

La gestion des conflits entre participants

Ces conflits peuvent être de différents ordres et se manifester de manières différentes.

Si ce conflit est un conflit importé de l'extérieur (les protagonistes se connaissent avant la formation et règlent leurs comptes pendant), le formateur rappelle les règles de neutralité et de respect dans la formation. Il est demandé aux protagonistes de faire abstraction de leurs différents durant la formation. On évitera de les mettre dans le même groupe afin de limiter le contact. Si le conflit persiste, le formateur peut appeler l'autorité d'emploi des participants, sa propre autorité d'emploi, et si un dernier rappel à l'ordre reste inefficace, les «belligérants» peuvent être exclus de la formation. En aucun cas, le formateur ne prendra partie, ni n'écouterà les griefs des protagonistes. Le conflit importé n'a pas sa place dans la formation.

Autre situation, le conflit apparaît pendant la formation :

- Le conflit porte sur l'organisation (désaccord sur la manière de s'organiser entre eux, de se répartir le travail,...).
- Le conflit porte sur le contenu de la formation (opinion, point de vue différent).
- Le conflit porte sur du relationnel (émotionnel, affectif, leadership).

Le formateur ne doit pas perdre de vue que l'objectif de la formation est l'atteinte des objectifs, la progression et la validation des participants. Il ne peut mettre en péril le groupe à cause d'un conflit entre participants. Il lui faudra jouer le rôle d'arbitre et relancer le processus.

■ Le conflit porte sur l'organisation (désaccord sur la manière de s'organiser entre eux, de se répartir le travail,...).

Le formateur clarifie les règles d'organisation, de répartition du travail. Il est le garant du respect de ces règles et peut rappeler à l'ordre tout participant dont le comportement perturbe le bon fonctionnement du groupe.

Exemple 1. Dans un travail de groupe, un participant veut faire secrétaire - rapporteur - animateur et ainsi ne transmettre que son point de vue. Ses collègues manifestent leur

désaccord, le groupe risque d'implorer. Il appartient au formateur d'intervenir, de rappeler les règles de fonctionnement d'un groupe au travail, d'identifier qui fait quoi, et d'être garant du respect des rôles de chacun.

Exemple 2. Dans un travail collectif, un participant refuse de participer, mais vient récolter les fruits du travail collectif. Ses collègues manifestent leur désaccord. Là aussi, le formateur rappellera les règles et, si possible, fera refaire au réfractaire sa part de travail. En tout cas, il ne le validera pas sur quelque chose qu'il a délibérément omis de faire : la rigueur et l'équité du formateur rassureront le groupe et lui conféreront une plus grande légitimité et autorité.

■ **Le conflit porte sur le contenu de la formation** (opinion, point de vue différent).

Le formateur sera, s'il y a lieu, le médiateur afin de transformer un conflit en débat d'idée. Chacun doit écouter les autres points de vue. Si ce débat n'a pas lieu d'être, le formateur peut trancher et proposer au groupe son point de vue, en le justifiant puis en l'imposant. Dans ce cas, il s'appuiera sur sa propre expertise si elle est légitime, ou au cadre de référence qui fait foi pour cette formation (guidelines, référentiels, recommandations d'expert).

■ **Le conflit porte sur du relationnel** (émotionnel, affectif, leadership).

Il s'agit souvent d'erreur de communication entre participants où, sans le faire exprès, l'attitude, les mots, de certains ont pu heurter les autres. L'apaisement est souvent de mise. Il faut amener les participants à différencier les faits des gens. En cas d'incompatibilité, on peut être amené à modifier les groupes de travail pour éviter la reconduite du conflit.

La gestion des conflits entre participants et formateur

C'est le plus craint des conflits car le formateur, à juste titre, a peur de perdre la main et de ne pas arriver à clore sa formation dans des conditions acceptables.

Pour voir comment gérer ces conflits il est important d'en identifier les causes (origines) ainsi que le type (comment ils se manifestent).

■ **Les causes des conflits**

Schématiquement, il existe 4 sources ou causes de conflits. Un conflit est la manifestation d'un désaccord entre 2 parties. C'est l'opposition entre 2 points de vue différents, des intérêts différents, des aspirations (attentes) différentes, des priorités incompatibles.

- 1° cause de conflits : les faits et leurs interprétations.

C'est un des conflits les plus fréquents, où le participant nie avoir fait ou n'avoir pas fait ce qui était attendu.

Exemple. Après une simulation (application d'un apprentissage) le formateur (évaluateur) dit au participant qu'il n'a pas réalisé correctement l'ensemble de la conduite à tenir, et que certains points clés des techniques à appliquer n'étaient pas respectés. Le participant nie les faits, est sûr d'avoir tout fait bien et commence à se mettre en retrait et à contester l'évaluation et donc la compétence ou l'objectivité du formateur.

- 2° cause de conflits : les méthodes, les moyens pour arriver à quelque chose.

Exemple 1. Le formateur réalise la démonstration pratique d'une technique. Un participant refuse d'entendre qu'elle est la bonne et propose une autre solution car c'est ce qu'il met en pratique dans son métier.

Exemple 2. Le formateur propose un travail de groupe pour réaliser une séquence pédagogique, mais les participants ne veulent pas réaliser ce travail car, selon eux, c'est toujours les mêmes qui travaillent et que ça prend du temps alors qu'on est déjà en retard sur le programme.

- 3° cause de conflits : les objectifs et les finalités.

Exemple 1. Un groupe de participants se rebelle contre le formateur parce qu'ils s'attendaient à être capables de réaliser quelque chose d'important pour eux à la fin de la formation et ils s'aperçoivent que la formation ne vise pas cet objectif.

Exemple 2. Les participants se révoltent et entrent en conflit avec les formateurs car ils réalisent/pensent qu'ils n'obtiendront pas leur diplôme à l'issue de la formation, alors qu'ils en ont besoin. Les formateurs leur ont dit qu'ils étaient encore loin d'avoir le niveau requis et qu'ils ne les présenteront pas à l'examen. L'objectif des formateurs est de former des personnes compétentes, celui des participants est d'avoir le diplôme. Souvent, à ce stade, les participants reprochent en plus à l'équipe de formation son incohérence, ou des discours différents entre les formateurs.

- 4° cause de conflits : les valeurs.

Ce sont les conflits les plus insolubles car il n'y a généralement pas de négociation possible.

Exemple. Un moniteur de ski veut emmener son groupe sur une piste bleue car le groupe est âgé et le niveau est faible. Un des membres du groupe manifeste son désaccord car il pense avoir bien progressé et veut aller sur une rouge comme prévu initialement. Il dit avoir payé pour cela et estime qu'il y a rupture de contrat. Le moniteur donne la priorité à la sécurité du groupe, le skieur au contrat.

■ Les types des conflits

On connaît bien le conflit ouvert, celui où chaque opposant s'exprime et manifeste ouvertement son opposition. Ceci peut se faire de manière plus ou moins belliqueuse, agressive. Souvent, le ton monte ! Mais le conflit peut aussi revêtir d'autres formes :

■ Le conflit test

Le participant s'oppose au formateur pour voir qui aura raison, qui sera le plus fort, qui sera suivi par le groupe. L'objet/l'enjeu du conflit n'est pas ce dont il semble débattre, mais la position de leader ou de détenteur du savoir.

Le protagoniste peut être le participant identifié comme «l'opposant» dans le groupe. En étant systématiquement contre, il cherche à déstabiliser le formateur et à prendre l'ascendant sur le groupe.

Il peut être intéressant pour le formateur d'identifier les motivations de cet opposant. Qu'a-t-il à perdre dans cette formation ? Qu'a-t-il à gagner s'il prend le dessus?

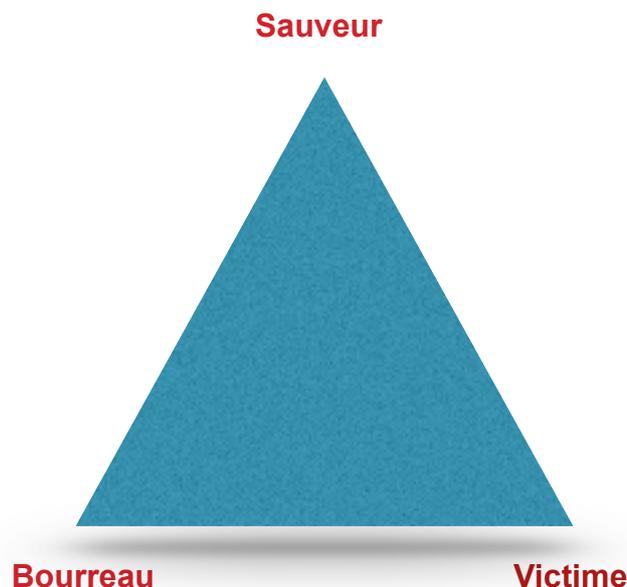
Il peut s'agir d'une personne qui avait jusqu'alors une place reconnue dans le groupe mais que la formation déstabilise :

- Soit par son contenu allant à l'encontre des affirmations et des certitudes que ce participant utilisait pour garder sa place dans le groupe.
- Soit par les enjeux en cas d'échec à cette formation.

Dans les 2 cas, son image risque d'être ternie et le formateur est le messenger de cette menace. Il cherche donc à «l'abattre».

Le formateur ne doit pas entrer dans la surenchère. Il doit rappeler à l'ensemble du groupe la finalité de la formation, le bénéfice à en retirer pour tous. En cas de contestation du contenu, rappeler ses sources : ce n'est pas le formateur qui invente et affirme des réalités allant à l'encontre des croyances du participant, ce sont des experts, des scientifiques, des personnes compétentes et expérimentées qui ont établi ce savoir actuel.

Enfin, il est parfois utile de se rappeler que dans nos interactions sociales, il y a des rôles «classiques» investis par les différents protagonistes. C'est ce qu'on appelle le triangle dramatique de Karpman : un sauveur, un bourreau, une victime



En essayant de prendre le «pouvoir», l'opposant présente le formateur comme un bourreau et positionne le groupe comme étant la victime du formateur : il emmène le groupe à l'échec, lui fait perdre du temps en enseignant des inepties, des choses inutiles...

Il se positionne en sauveur en s'opposant à ce désastre et le groupe, s'il est convaincu, risque de le suivre. Il utilise l'émotionnel (peur de l'échec, sentiment d'injustice, révolte, dérision) pour entraîner avec lui le groupe et réduire ses capacités de réflexion.

Face à cette situation il appartiendra au formateur de démonter cette trame dramatique, de faire sortir le groupe de l'émotionnel. Souvent, il suffit de demander à l'opposant de dire clairement et posément ses arguments et d'aller jusqu'au bout de son raisonnement. La plupart du temps, le groupe réalise alors que cet opposant le menait au chaos et n'avait rien d'autre à proposer que son opposition mû par la peur et son intérêt personnel.

Dans ce cas, le triangle dramatique a basculé : le formateur est devenu le sauveur, l'opposant bourreau déchu. Le travail du formateur ne s'arrête pas là : l'ancien opposant risque d'être exclu du groupe, ce qui finira par le placer en victime... Il est important de sortir de cette dynamique délétère et de réintégrer le participant dans le groupe en le valorisant dès que possible et en ne montrant aucune animosité à son égard.

■ Le conflit larvé

C'est le plus difficile à reconnaître car il ne se manifeste pas ouvertement. Il peut être le résultat d'un conflit ouvert ou test mal réglé : une des parties se sentant lésée attend sa revanche. Il peut être dû à des attentes, représentation au sein du groupe. Un participant peut ne pas aimer les formateurs en général et attend le moment opportun pour les mettre en difficultés. Il peut exister un passif entre les protagonistes, que le formateur ignore, mais qui éclatera le moment venu. Ce peut être aussi tout simplement des participants qui ne voulaient pas suivre cette formation et qui vont chercher à la saboter pour prouver son inutilité à leur autorité d'emploi.

Le conflit larvé donne lieu à des tensions au sein du groupe. Le formateur sent qu'il se passe quelque chose d'anormal. C'est souvent en donnant la parole aux mécontents qu'on va pouvoir crever l'abcès et éviter d'être débordé par l'éclatement du conflit, renforcé par les tensions, allusions,...

L'objet du conflit sera alors connu de tous et il sera possible de le désarmer, d'entendre les différentes parties et de proposer des solutions.

■ Le conflit ouvert

Le conflit ouvert est l'expression d'un désaccord. Il est à différencier du débat, de la discussion...

Dans ce conflit, chacun reste campé sur ses positions, n'écoute que son propre point de vue et refuse d'écouter ou d'essayer de comprendre le point de vue de l'autre. Il n'y a pas d'échange d'idées mais un échange d'accusations et de doléances. Dans un conflit ouvert, chacun est convaincu d'être dans son bon droit et/ou de subir une injustice. Il n'y a pas de communication entre les parties puisque le feedback est un refus d'entendre et de comprendre le message reçu.

S'il n'y a pas de communication, il n'y a pas d'accord, pas de travail commun, pas de production possible. C'est pourquoi il est important de gérer rapidement et efficacement les conflits au sein d'un groupe.

L'attitude du formateur face aux conflits

Lorsque le formateur n'est pas impliqué dans un conflit, il peut en être le médiateur ou l'arbitre.

La situation est plus difficile à gérer lorsqu'il est impliqué dans le conflit.

Il existe plusieurs attitudes possibles face au conflit. Aucune n'est idéale et chacune a ses avantages et ses inconvénients.

| ATTITUDES | AVANTAGES | INCONVENIENTS |
|--|---|--|
| Retrait | Laisse du temps de réflexion. Mobilise peu d'énergie. Désamorce les conflits de valeurs et de personnes. Permet aux personnes concernées de gérer elles-mêmes leur problème. | Favorise dans certains cas l'escalade du conflit. Peut être perçu comme une faiblesse exploitable. Peut être perçu comme une démission dans son rôle de formateur. |
| Compromis | Peut dé cristalliser la situation. Crée un esprit de conciliation. Permet à chacun de conserver sa position. | Solution routinière. Favorise le marchandage. Laisse souvent insatisfait : sentiment de pas fini. |
| Domination | Solution rapide. Peut sécuriser. Satisfaction d'avoir tranché. | Développe la passivité et la soumission. Risque d'interrompre l'implication des participants. Donne un esprit de revanche au perdant. |
| Confrontation Négociation | Renforce la confiance. Solution à long terme. Favorise l'expression de chacun. Développe la motivation. | Nécessite du temps et de l'énergie. Peut être vécu comme insécurisant. Tout ne se négocie pas (valeurs). Peut être perçu comme une faiblesse. |
| Apaisement | Adapté si l'enjeu est minime. Calme les esprits. Sécurise à court terme. Améliore la relation. | Peut être perçu comme un refus de prendre ses responsabilités. Peut dégénérer en conflit larvé. |

Une attitude n'est pas non plus définitive : le formateur peut rester en retrait dans un premier temps puis, voyant que le conflit persiste et menace le bon déroulement de la formation, choisir d'adopter une attitude de domination, en faisant valoir son rôle de formateur. Par exemple, lors d'un conflit importé, après avoir laissé aux protagonistes la possibilité de s'exprimer, afin que lui-même comprenne de quoi il s'agit, il ordonne de cesser sur le champ toute manifestation de ce désaccord.

Il est important que le formateur analyse et comprenne les causes, les enjeux du conflit avant de se positionner.

Exemple. Les participants ne sont pas d'accord avec l'horaire de fin de formation. Si le formateur se positionne en dominant et maintient l'horaire tel que défini, sans savoir pourquoi cet horaire pose problème à certains participants, il risque de voir le conflit persister pendant la formation en devenant un conflit larvé. S'il analyse ce conflit et écoute les mécontents, il apprendra peut-être qu'ils souhaitent juste partir 1/4 d'heure plus tôt pour raisons personnelles. Afin de ne pas imputer ce 1/4 sur le temps de formation, il pourra le récupérer sur les pauses au cours de la journée. Ce compromis permet de trouver une solution satisfaisante pour tous et même de créer une relation de confiance (sans tomber dans la démagogie).

Méthodologie de résolution des conflits

Résoudre un conflit consiste à trouver un accord entre les différentes parties. Il ne s'agit donc pas là de trancher (domination), ni de retrait ou d'apaisement.

Dans le cas où le formateur veut résoudre un conflit, il s'implique et s'expose. Il prend délibérément le temps de s'y intéresser et d'y travailler car il juge cela opportun.

Résoudre un conflit nécessite de passer par certaines étapes :

- **A** / Aborder séparément les questions liées aux personnes et l'objet du désaccord.
- **B** / Baser son attention sur les intérêts en jeu et non sur les positions.
- **C** / Créer un nombre de solutions suffisant pour donner des gains réciproques.
- **D** / Déterminer des critères vérifiables de l'accord.

Pour résoudre un conflit, il est important de ne pas tomber dans la solution a priori, de ne pas juger ou se positionner sans avoir analysé la situation.

- **A** / Il faut dans un premier temps dépersonnaliser le conflit, en identifier l'objet, le faire confirmer par les protagonistes.
- **B** / Identifier les intérêts et surtout les pertes potentielles des uns et des autres. Voir ce qui est acceptable comme concession pour les différentes parties.
- **C** / A partir de là, énumérer ou faire énumérer différentes solutions possibles qui ne mettent personne en position de vainqueur ou de vaincu. Il appartient aux protagonistes de tomber d'accord sur une solution. Ne pas imposer cette solution à une partie sinon ça dégénère en conflit larvé.
- **D** / Positionner la solution retenue comme un contrat moral qui engage les 2 parties et dont le formateur/médiateur sera le témoin du respect de ce contrat.

Cette méthodologie est utilisée dans le compromis et dans la confrontation/négociation.

Dans la domination, le formateur impose sa solution aux 2 parties. Le risque étant d'avoir en face de soi des mécontents qui vont faire alliance contre le formateur si la solution n'est pas la bonne.

Conclusion

L'émergence de conflits lors d'une formation est un risque auquel tout formateur est exposé.

Il se doit de gérer ces conflits pour permettre aux participants d'atteindre les objectifs de la formation dans de bonnes conditions.

Une formation étant limitée dans le temps et dans l'espace, elle offre un cadre dans lequel il est possible de prévenir un grand nombre de conflits.

- Le respect des principes de la pédagogie d'adulte,
- La compétence du/des formateurs, son/leur attitude (bienveillance, équité et rigueur),
- L'accueil, la clarification des règles de fonctionnement et de l'évaluation,
- La cohérence de l'équipe pédagogique,
- La cohérence entre le contenu de la formation et les attentes du groupe,

sont autant de critères qui désamorceront des conflits avant même leur apparition.

● L'ENTRETIEN INDIVIDUEL PÉDAGOGIQUE

Dans une formation d'adultes, nous sommes dans un processus d'évaluation formative.

L'évaluation formative (ou informative) a pour but d'informer le participant et le formateur sur la progression de l'apprenant. Elle permet de faire le point quant au niveau d'atteinte des objectifs intermédiaires ou spécifiques et de l'objectif global. Cette évaluation repose sur deux outils principaux : le «carnet de bord» pour la traçabilité (dossier de suivi) et les entretiens individuels pédagogiques.

Pourquoi et quand

C'est un temps de rencontre formel (face à face) où le participant et le(s) formateur(s) vont s'accorder sur la progression effective du participant, identifier ses difficultés, proposer des aides et fixer des axes d'amélioration à travailler (objectifs du lendemain).

■ Pourquoi

Pour formaliser le degré d'atteinte des objectifs, et surtout faire prendre conscience au participant de ses atouts et de ses difficultés. Cet échange doit aussi permettre de mettre le participant face à ses responsabilités et réfuter les excuses fallacieuses classiques : «*Chez nous, on ne fait pas ainsi*», «*c'est mon parrain qui m'a mal montré*», «*je n'ai pas eu le temps*», «*ce sont les autres participants qui sont responsables de mes difficultés*», «*c'est tel évaluateur qui ne m'aime pas et qui me saque*»...

Il va donc falloir aider le participant à identifier la vraie source (cause) de ses difficultés (erreur) afin qu'il puisse agir dessus et progresser (trépied de l'erreur).

■ Quand

- **Avant les formations.** Faire le point sur les motivations des futurs participants.
- **Pendant les formations :**
 - J1, faire le point des attentes des participants.
 - A la fin de chaque séquence, faire un point de situation (motivation, difficultés, objectifs,...) et fixer les axes d'amélioration et de progrès.
 - A la fin de la formation, annonce des résultats.
- **Après les formations.** Faire le point sur l'adéquation entre la formation et les besoins de terrain.

Préparation de l'entretien

- **Le lieu de l'entretien.** Dans un local éclairé, confortable, avec une table et des chaises, à l'écart des autres participants pour garantir la confidentialité de l'entretien.
- **Préparation pour les participants.** Ils ont été informés au préalable de leur rôle dans cet entretien et du travail à fournir (remplir le dossier de suivi, faire son auto-évaluation, faire le bilan de la journée).
- **Préparation pour les formateurs.** Il est préférable de faire l'entretien à deux formateurs pour avoir une meilleure écoute et éviter toute polémique par la suite sur ce qui a été dit ou pas dit. Les formateurs consultent, complètent éventuellement les dossiers de suivi afin de préparer l'entretien et s'accordent sur l'évaluation et les pistes d'amélioration qu'ils envisagent, ainsi que sur qui prendra la parole en premier et mènera an grande partie l'entretien. Les formateurs définissent si nécessaire l'ordre de passage des participants. et les en informent.
- **Combien de temps.** 10 min en moyenne, mais pour certains participants en difficulté, l'entretien peut être beaucoup plus long (30 min ou plus). Il faut penser à faire passer en dernier les candidats en difficulté afin de pouvoir leur consacrer le temps nécessaire sans faire attendre les autres.

Déroulement de l'entretien

- **Autour du dossier de suivi.** Le participant remplit le sien avant l'entretien et fait une synthèse de son auto-évaluation. Ces points sont repris dans l'entretien avec le formateur qui a sous les yeux le dossier de suivi rempli par l'équipe d'animation ainsi que les fiches d'évaluations formatives
- **Des fiches d'entretien** utilisées par les formateurs où ils consignent au minimum les résolutions prises lors de l'entretien.
- **Le participant** est accueilli par son nom ou prénom et est invité à prendre place autour de la table. Eviter un face à face strict, faire asseoir sur un côté de la table par exemple.
- **Questions :**
 - Les faits. Utilisation des grilles d'évaluation, fiche de suivi des techniques, thèmes abordés.
 - Les sentiments. Réussite, échec, satisfaction, malaise...
 - Son opinion. Bien, pas bien, confrontation avec l'évaluation des formateurs.
 - Que comptez-vous faire ? Traçabilité des résolutions.

Les risques de l'entretien

- Trop précis ou pas assez précis.
- Trop emphatique ou trop directif.
- Participants trop rassurés ou trop inquiétés.

L'évaluation de l'entretien

Faire faire la synthèse de l'entretien par le participant.

Puis, les formateurs réalisent la synthèse de l'entretien et font reformuler par le participant pour avoir la certitude qu'il a bien compris et re-précisent les objectifs du lendemain.

Les formateurs concluent normalement l'entretien sur un point positif pour encourager le participant et lui donner confiance. L'exception sera faite lorsque le participant n'entend pas ce qu'on lui dit, ne retient que les aspects positifs en omettant le négatif : il ne peut alors progresser et restituera chaque jour le même niveau de prestation.

Il peut être nécessaire d'avertir sans ménagement le participant qu'il va à l'échec et le placer face à ses responsabilités. Devant des participants difficiles, il faudra se relayer pour assurer les entretiens et peut-être trouver la personne avec qui le participant acceptera de se remettre en cause et de progresser.

Le participant et les formateurs se séparent avec une sorte de «contrat» sur ce qui doit être fait par les uns et les autres pour permettre au participant d'atteindre les objectifs.

• LES DROITS ET DEVOIRS DU FORMATEUR DE FORMATEUR

Les droits

- Etre reconnu dans sa fonction dès lors qu'il répond aux exigences de formations initiales et continues et aux règles de fonctionnement arrêtées par l'Etat et par son organisme d'appartenance. Il doit avoir connaissance de ces règles diffusées par son autorité d'emploi.
- Participer à la formation continue annuelle et obligatoire de formateur de formateur.
- Avoir accès aux documents officiels et associatifs concernant la formation et être informé des évolutions techniques et pédagogiques des produits de formation.
- Bénéficier des outils pédagogiques nécessaires à l'animation de formation.
- Etre défrayé, selon les règles internes de l'organisme d'appartenance, des frais engagés à la préparation et à l'animation des formations à la condition d'avoir été missionné.
- Participer, en fonction des compétences acquises, aux travaux de groupe de l'équipe pédagogique de son organisme d'appartenance.
- Faire part de ses projets d'évolution de formation et participer à son développement si besoin. Il doit aussi accepter qu'ils ne soient pas retenus.
- Evoluer dans ses compétences en suivant des stages de formation s'ils répondent aux objectifs définis et si c'est dans l'intérêt de son organisme d'appartenance. Un entretien annuel peut être l'occasion d'aborder ces besoins avec son autorité d'emploi, de faire le point sur les objectifs et engagements pris.
- Avoir accès à son dossier, être reçu et écouté par son autorité d'emploi, si nécessaire.

Les devoirs

- Etre membre d'un organisme agréé pour dispenser des formations. Son action de formateur ne peut s'inscrire que dans ce cadre, et s'il est nommé par son autorité d'emploi.
- Etre techniquement compétent dans son domaine ne suffit pas, encore faut-il être capable de transmettre ses connaissances, ses savoir-faire et les comportements adaptés. Le formateur doit utiliser les acquis pédagogiques et les qualités d'animation obtenus lors de sa formation initiale. Il s'appuie sur les documents reconnus et validés par son organisme d'appartenance.
- Permettre à des apprenants d'acquérir des capacités utilisables sur le terrain et répondre au plus près des besoins. Il doit être alors capable de proposer une méthode et des contenus adaptés dans le respect du cadre défini par les référentiels de formation et des objectifs et orientations arrêtés par son autorité d'emploi.

- Animer régulièrement des formations pour lesquelles il aura été missionné semble la démarche la plus efficace pour entretenir et développer ses compétences. L'expérience ainsi acquise lui permet de développer et d'améliorer les talents de communication et d'adaptation indispensables à tout formateur.
- Se perfectionner et, en ce sens, participer aux formations continues annuelles et obligatoires mises en place par son organisme d'appartenance.
- Il est avant tout force de proposition et participe, au sein d'une équipe pédagogique, à l'élaboration, la mise en œuvre et l'animation de projets de formation. Ces projets, validés par l'autorité d'emploi, font l'objet d'évaluations constructives par le formateur permettant le cas échéant l'évolution du produit de formation ou du cadre de mise en œuvre.
- Participer comme acteur au développement d'une politique de formation conformément au plan d'action défini par son autorité d'emploi. Dans ce cadre, il participe activement aux formations initiales et continues mises en place par son organisme d'appartenance.
- Accompagner et promouvoir les autres membres de son organisme dans leur démarche de progression et d'acquisitions de compétences.
- Assurer la promotion de son organisme qu'il représente en assurant des formations de qualité, en respectant les règles pédagogiques et techniques définies dans chaque formation.

• LE CONDUCTEUR

Le conducteur est l'outil pour élaborer une formation. Lors de l'animation, il vous guide en tant que formateur et vous permet de réajuster la formation.

Il se présente de façon chronologique.

Il s'élabore de la façon suivante :

- Définir les objectifs d'apprentissage (voir «Les objectifs en pédagogie»).
- Pour chaque objectif intermédiaire, définir les objectifs spécifiques.
- Elaborer la progression pédagogique en 3 temps :
 - Découverte
 - Apprentissage
 - Application

A noter que certains objectifs spécifiques ne demandent pas nécessairement une phase d'application immédiate.

- Déterminer les activités et les techniques pédagogiques utilisées.
- Varier les techniques afin d'éviter la répétition et la monotonie. Il faut savoir alterner des techniques actives et passives pour le participant.
- Chiffrer le temps nécessaire à chaque activité. La phase de découverte est courte, la phase d'application doit permettre de vérifier l'atteinte de l'objectif par tous les participants.
- Indiquer le matériel nécessaire.
- Répartir les activités sur les différentes journées de la formation.
- Intercaler des pauses régulières et les repas.
- Prévoir des temps d'évaluation.
- Il est préférable de commencer chaque journée par une réactivation mémoire et de la terminer par une activité d'application et l'évaluation de fin de journée.

• QUELQUES ÉLÉMENTS DE CHRONOPSYCHOLOGIE

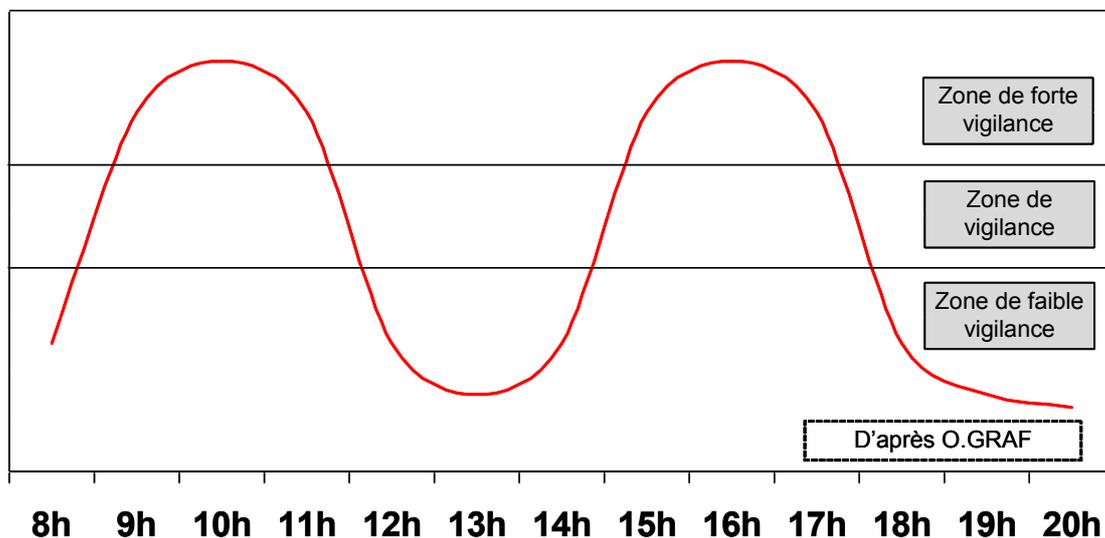
Vient du grec, «chronos» le temps et «psychos» l'esprit.

La chronopsychologie est la science qui étudie l'influence du temps (heures, saisons,...) sur la fatigue, la vigilance, la mémorisation, les performances et les activités physiques et mentales. Les résultats des études menées ces trente dernières années permettent de recueillir des informations importantes pour l'organisation d'une formation.

Les cycles circadiens

L'individu est rythmé par des cycles biologiques mensuels, annuels, bisannuels,...

Certains cycles rythment la journée, ce sont les cycles circadiens. Les équipes de chronobiologistes ont mis en évidence le biorythme humain schématisé ainsi.



Au cours d'une journée, l'individu présente 2 pics de forte vigilance : de 9h à 11h et de 15h à 17h. Inversement, 2 périodes de faible vigilance s'imposent de 18h à 8h et de 12h à 14h. Cette dernière phase minimale demeure dans ce créneau quelle que soit l'heure du repas. Il ne s'agit donc pas d'une chute de vigilance due à une digestion plus ou moins difficile, mais bien d'un élément important, récurrent dans le cycle circadien. On remarque toutefois que l'hypoglycémie favorise la production d'hormones de stress (adrénaline), qui facilitent l'attention et donc l'apprentissage.

Or, les apprentissages à long terme, et principalement dans le domaine du savoir, ne peuvent être effectués que si l'individu mobilise une vigilance importante.

Ces remarques doivent donc inciter les formateurs à placer dans leur organisation quotidienne les apports de connaissances nouvelles dans les créneaux situés entre 9h et 12h et entre 15h et 18h. En revanche, ils doivent éviter ces apports essentiels nouveaux durant les périodes de somnolence et consacrer ces créneaux horaires à des activités plus ludiques, plus dynamiques.

Les pauses

Ce qu'il faut savoir :

- Le temps moyen de concentration soutenue d'un adulte en apprentissage statique est de 20 à 30 min (2 min pour une enfant de 3 ans et 10 min pour un enfant de 10-11 ans).
- La récupération maximale au cours d'une pause s'effectue durant les 7 premières minutes.
- Un adulte en apprentissage s'apparente à un coureur à pied. S'il doit parcourir une courte distance, il donne un maximum d'énergie. S'il doit s'élancer sur un long parcours, il économise son énergie afin d'atteindre son but. De la même manière, lorsque le participant se situe dans une séquence de courte durée, il s'investit pleinement. Au contraire, si la séquence dure longtemps, il «s'économise».

En prenant en compte ces 3 remarques, il apparaît préférable de privilégier des courtes séquences d'apprentissage (50 min en moyenne) entrecoupées de pauses de 10 mn.

Le sommeil

On dit toujours : «La nuit porte conseil !» ou «Va dormir, ça ira mieux demain...».

Et si c'était vrai !!

Si le sommeil du juste était aussi le sommeil de l'apprentissage !!

Au cours de la journée, le participant stocke dans une mémoire dite à «court terme» l'ensemble des informations reçues (Voir «La mémoire dans l'apprentissage»). Pendant la nuit s'opère un tri entre les informations essentielles et les superflues. Les premières sont engrangées dans une mémoire à long terme, les secondes éliminées.

Le sommeil est rythmé par des cycles comprenant 3 phases :

- Sommeil profond.
- Sommeil léger.
- Sommeil paradoxal, témoin d'une intense activité mentale illustrée par les rêves.

C'est au cours de la phase de sommeil paradoxal que s'effectue le tri des informations. Or, pour se reposer, toute personne a besoin de 6 à 8 cycles d'une durée variable en fonction de chacun (45 à 90 min par cycle).

Réduire le temps de sommeil d'un participant en formation, c'est lui réduire le nombre de cycles de sommeil et donc le nombre de phases de sommeil paradoxal. Ainsi, les informations essentielles ne trouveront pas le temps d'être mémorisées et seront éliminées au réveil.

Tout stage doit impérativement laisser place au sommeil et prendre en compte les besoins de chacun. L'arrêt complet de la formation entre 19h et 19h30 répond à cette exigence.

POUR ALLER PLUS LOIN !!!

• HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET LES GRANDS COURANTS PÉDAGOGIQUES

Pour permettre au formateur de formateur d'avoir un aperçu de l'évolution de l'éducation et de la formation à travers les temps, en voici un bref résumé :

L'Antiquité

Dans l'Antiquité, le pédagogue est un esclave qui accompagne l'enfant à l'école, lui porte ses affaires, mais aussi lui fait réciter ses leçons et faire ses devoirs.

En Grèce, Socrate développe 2 techniques pédagogiques : la **dialectique** et surtout la **maïeutique**. Il part du principe qu'inconsciemment l'apprenant a déjà beaucoup de connaissances implicites. Par le dialogue, par des questions, par le raisonnement, Socrate fait identifier les réponses et ses connaissances à l'apprenant.

Le Moyen Age

L'influence de la religion sur l'éducation donne une vision manichéenne du développement de l'enfant. Naturellement, l'enfant est soumis au « malin ». Il faut le redresser, le rectifier, le contraindre à entrer dans le droit chemin, pour son salut.

La récompense mais surtout la punition sont les moteurs de l'éducation. L'enseignement est souvent confié à des ecclésiastiques. Le centre du savoir se situe dans les cloîtres. Toutefois, on assiste parallèlement à l'apparition des premières écoles, collèges et des premières facultés à cette même époque (collège de théologie de la Sorbonne fondé en 1253, Université de Montpellier en 1289). Ces établissements sont le plus souvent des œuvres charitables financées par un mécène afin de permettre aux jeunes d'origine modeste d'accéder au savoir. Les études sont généralement réservées aux garçons et aux hommes. On y enseigne essentiellement la **scolastique** (lien entre les sciences et la théologie). La formation professionnelle se fait souvent sous forme de transmission verticale descendante du savoir (souvent de père en fils) ou par compagnonnage.

La Renaissance

Suite aux grandes découvertes, la connaissance commence à se démarquer de la religion (Léonard de Vinci, Galilée). L'éducation et l'enseignement suivent ce mouvement (Rabelais). En pédagogie, on s'éloigne des méthodes brutales du Moyen Age : il faut que l'enfant soit formé d'une manière continue et progressive, de sa naissance à l'âge adulte et même au-delà pour devenir un homme conforme à l'idéal professé par les humanistes. Erasme s'oppose aux châtiments corporels. Le mouvement humaniste favorise le développement des collèges et des lycées. On reste toutefois dans une **pédagogie traditionnelle**, de type transmissif (le maître transmet ses connaissances à l'élève).

La 18° siècle

Jean-Jacques ROUSSEAU écrit «Emile ou De l'éducation» en 1762. Il énonce dans cette œuvre son principe selon lequel l'enfant naît bon, mais c'est la société qui le corrompt. Selon lui, il est nécessaire que l'enfant ait envie d'apprendre. Il affirme qu'il est indispensable que, outre les connaissances générales, un enfant apprenne aussi un métier manuel.

En 1747 apparaît l'Ecole mutuelle, basée sur l'**enseignement mutuel** entre les élèves de différents niveaux, organisé par un maître unique.

Après la Révolution Française, la convention de 1791 prévoit une instruction publique commune à tous les citoyens, ainsi qu'une éducation permanente (Condorcet 1792).

La 19° siècle

Ce siècle voit la main mise des Etats sur l'éducation : en France, mais aussi en Allemagne et dans d'autres pays d'Europe, l'éducation devient gratuite, obligatoire, laïque, et son objectif est de former de bons patriotes, utiles à la société, obéissants à l'autorité. On voit réapparaître les punitions corporelles.

Au 20° siècle

La notion de pédagogie évolue pour devenir un ensemble de techniques et de méthodes, se basant notamment sur une nouvelle science : la psychologie.

- Le **béhaviorisme** (comportementalisme) est issu des recherches en psychologie de PAVLOV (1889) et de SKINNER (enseignement programmé-1958). Il utilise le réflexe conditionné comme principe d'apprentissage des comportements, ainsi que le concept de renforcement positif (récompense) comme moteur de l'apprentissage.
- La **pédagogie Montessori** (1907) est une méthode d'éducation dite ouverte, par opposition aux méthodes dites fermées ou traditionnelles. Sa pédagogie repose sur l'éducation sensorielle de l'enfant. Dans la pédagogie Montessori, l'éducation est considérée comme une «aide à la vie».
- **L'Education Nouvelle** : Née aux Etats-Unis, cette méthode repose sur des méthodes actives (apprendre en faisant), l'écoute des besoins des enfants, le projet (John DEWEY). En France, dès 1918, Adolphe FERRIERE, Célestin FREINET, instaurent l'Education Nouvelle où l'enfant est actif, social. Son principe est la **pédagogie active**. Elle a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche. Ce courant est repris par FREINET en 1924, qui insiste sur le fait que l'apprentissage ne se fait pas par transmission de savoir mais par le tâtonnement expérimental.
- **Le constructivisme** (PIAGET 1923) en lien avec la psychologie cognitive. L'individu apprend parce qu'il s'adapte à un changement de son environnement. Il modifie alors les représentations qu'il avait (schémas cognitifs). En 1934,

VYGOSTKY y ajoute une dimension sociale : le socio-constructivisme repose sur l'idée selon laquelle l'acquisition de connaissances durables est favorisée par la prise en compte du champ social dans laquelle elle est située. Les relations sociales sont au cœur de la motivation.

- **La pédagogie par objectifs** : TYLER (1935) et BLOOM (taxonomie). La pédagogie par objectifs se veut rationnellement construite et immédiatement évaluable. Elle permet aux partenaires en présence (formés, formateurs et commanditaires de la formation) une vision très explicite des buts de la formation, qui peuvent être traduits sous une forme contractuelle. L'évaluation des résultats de l'apprenant est le moyen de contrôler et de valider la formation (son contenu, ses méthodes).
- **La pédagogie institutionnelle**. Dérivée de la pédagogie de FREINET, son but est de créer, d'établir et de faire respecter des règles de vie dans l'école, en opposition aux écoles casernes. Les élèves participent à la vie de l'école, s'y sentent en sécurité, et cet environnement est favorable à leur apprentissage.
- **La pédagogie différenciée** (1963). Elle part du constat que dans une classe, un professeur doit enseigner à des élèves ou des étudiants ayant des capacités et des modes d'apprentissage très différents. Elle tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire.

La deuxième moitié du 20^e siècle

Elle se caractérise par la prolongation de la scolarité obligatoire en France jusqu'à 16 ans, le collège pour tous, la mixité dans les classes.

L'évolution des technologies, la robotisation des tâches dans l'industrie, nécessitent une main d'œuvre qualifiée. L'Etat prend en charge la formation professionnelle initiale en créant des filières professionnelles (jusqu'alors, les centres d'apprentissage appartenaient à de grands industriels, ou au compagnonnage).

Les universités consacrent des départements de recherche aux sciences de l'éducation. La formation professionnelle continue est instaurée en France par la loi de 1971. La loi du 19 janvier 2010 confirme l'obligation pour l'employeur de former les salariés pour leur permettre de s'adapter à l'évolution de leurs emplois.

Début du 21^e siècle

Le but des formations professionnelles (initiales ou continues) est de gagner en compétitivité et en productivité, dans un contexte de guerre économique mondiale. Il n'est plus question de transférer des pouvoirs ancestraux, mais de partir des besoins opérationnels du terrain (compétences) et des besoins et moyens de l'apprenant et de la société. C'est la naissance de l'ingénierie de formation et de la pédagogie d'adaptation à l'emploi... Il faut former le plus efficacement possible, en moins de temps possible... et à moindre coût !!

En parallèle, la formation devient un bien de consommation dont les «clients» (élèves, parents, stagiaires, employeurs, Etat,...) sont les critiques, relayés par les médias.

Etablissements et systèmes éducatifs sont mis en concurrence. La formation professionnelle devient un véritable marché et s'ouvre au secteur concurrentiel avec l'apparition d'une multitude de centres de formation privés.

L'avenir

Les nouvelles technologies, l'enseignement à distance, internet, sont des éléments qui permettent d'envisager à l'avenir la formation sous un autre angle. Le savoir étant de nos jours accessible à tous, le formateur devient animateur, technicien de formation, évaluateur. Il ne détient plus le savoir et se trouve fréquemment confronté à des apprenants plus savants que lui. Il doit donc réfléchir à sa posture, son rôle, pour ne pas se sentir en échec. La marchandisation de la formation et des savoirs fragilisent encore plus sa position et nécessitent de réelles compétences transversales et spécifiques (expertise technique, management, communication, animation, expertise pédagogique, évaluation,...). Le formateur doit en permanence mettre à niveau ses connaissances et ses compétences, afin de s'adapter aux évolutions des contenus, des techniques et des attentes de la société. Il doit convaincre de sa légitimité, sous peine de disparaître, supplanté par la formation/information de masse, la formation à distance et le tutorat...

Au fil des temps, les modèles éducatifs évoluent, changent ou se ressemblent, mais la finalité de l'éducation et de la formation est toujours sous l'influence des valeurs et idéologies dominantes du moment : religion, nationalisme, humanisme, économie,... Ce qui a été vrai hier le sera demain. Tout en gardant son humanité, le formateur doit s'adapter aux changements de la société pour répondre à ses besoins, et y conserve sa place légitime de facilitateur d'apprentissage.

• BIBLIOGRAPHIE

- ALLOUCHE - BENAYOUN J. et PARIAT M.

La fonction formateur.

2000. 2° édition. DUNOD, Paris. 210 p.

- ANZIEU D. et MARTIN J-Y.

La dynamique des groupes restreints.

1994. 1° édition. PUF, Vendôme. 390 p.

- ASTOLFI J.-P.

L'erreur, un outil pour enseigner.

2006. ESF. Issy-les-Moulineaux.

- BEAUFORT T.

Exercices ludopédagogiques pour la formation.

2012. 3° édition. ESF. Issy-les-Moulineaux. 216 p.

- BOURGEOIS E. et CHAPELLE G.

Apprendre et faire apprendre.

2010. Editions PUF.

- COURAU S.

Les outils d'excellence du formateur.

ESF éditeur. Paris 1993.

- DAVENNE D.

Rythmes biologiques, sommeil et activités sportives.

SIMEP.

- GUILBERT J.J.

Guide pédagogique pour le personnel de santé.

OMS. Genève 1990.

- HOURST B.

Former sans ennuyer.

2013. 3^e édition. EYROLLES, Paris. 187 p.

- HOURST B. et THIAGARAJAN S.

Jeux à thèmes de Thiagi.

2012. 1^{er} édition. EYROLLES, Paris. 420 p.

- JAOUI G et GOURDIN M-C.

Transactions.

2001. 2^e édition. InterEditions, Paris. 209 p.

- LABRUFFE A.

La formation des adultes.

2005. 1^{er} édition. AFNOR, St Denise. 283 p.

- MAGER R.

Comment formuler des objectifs pédagogiques.

- MEIRIEU P.

Itinéraire des pédagogies de groupe.

1993. Chronique Sociale, Lyon. 201 p.

- MONTAGNER H.

Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent.

Stock, 1991.

- MUCCHIELLI R.

Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes.

1998. ESF, Paris. 166 p.

- NOYE D. PIVETEAU J.

Guide pratique du formateur.

INSEP Edition, Paris 1987, collection «pratique en question».

- PERRENOUD P.

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

2010. 5^e édition. ESF. Issy-les-Moulineaux. 200 p.

- REINBERG A.

Les rythmes biologiques, mode d'emploi.

Flammarion, 1997.

- REINBERG, VERMEIL, MONTAGNER.

L'homme malade du temps.

Stock.

- VERMERSCH P.

L'entretien d'explication.

ESF.

Ont contribué à
l'élaboration de ce guide :

Fred ANGA
Jean ARNAUD
Emilie DONZELOT
Catherine HILSZ
Françoise HUMBERT
Denise MAIRE
Jérôme RITTAUD
Christophe TALMET
Damien ZAMAROCZY

Allez plus loin

Avec le site intranet

<https://intranet.croix-rouge.fr>

Croix-Rouge française

98, rue Didot - 75694 Paris Cedex 14

tél : 01 44 43 11 00 – Fax : 01 44 43 11 01

www.croix-rouge.fr