

Livres Outils

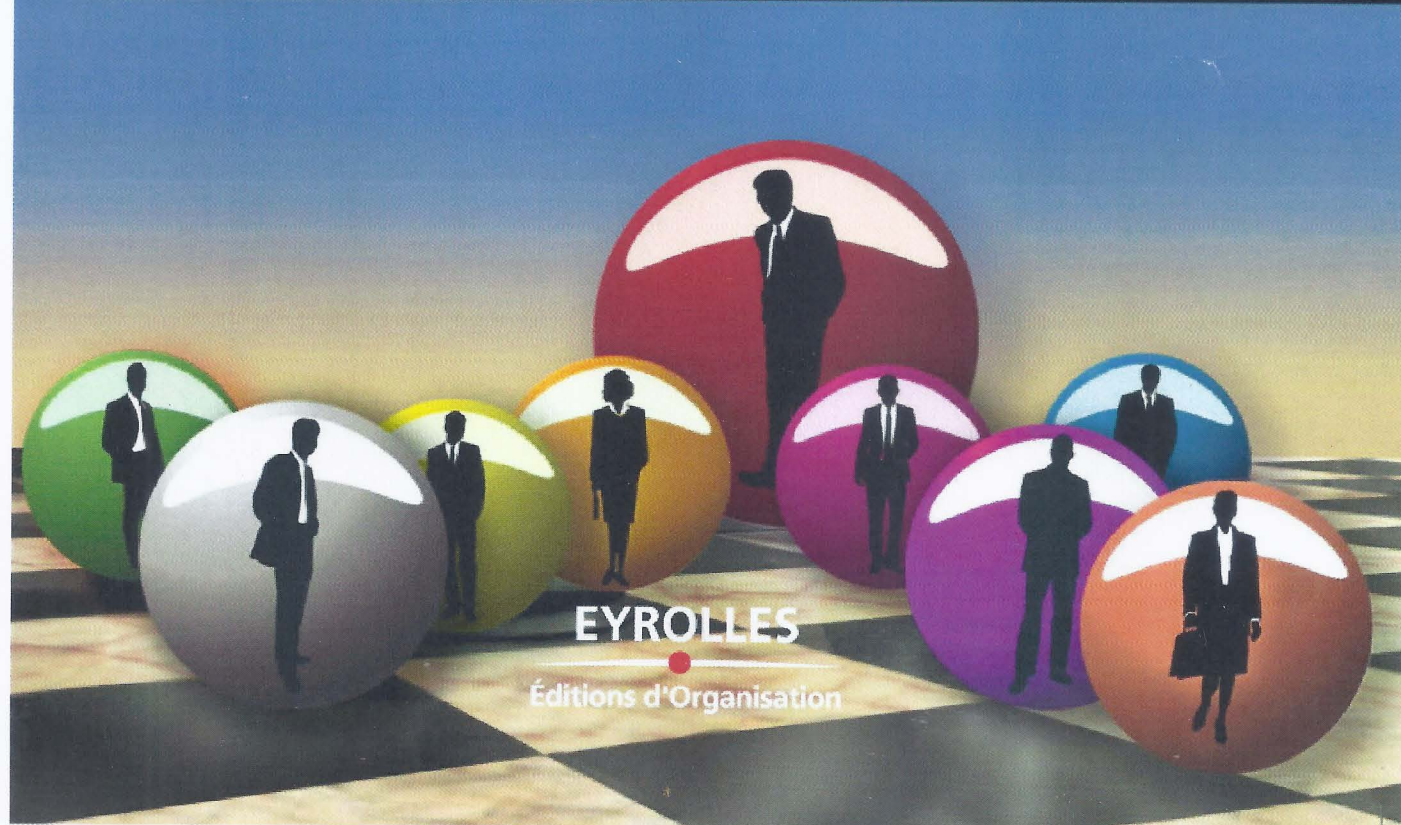
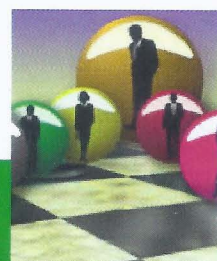
FORMATION

La boîte à outils du formateur

6^e édition

Préface de Bernard Pasquier

Dominique Beau



EYROLLES

Éditions d'Organisation

Dominique BEAU

Préface de Bernard Pasquier

LA BOÎTE À OUTILS DU FORMATEUR

Sixième édition

EYROLLES

Éditions d'Organisation

Éditions d'Organisation
Groupe Eyrolles
61, bd Saint-Germain
75240 Paris Cedex 05

www.editions-organisation.com
www.editions-eyrolles.com



Le code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée notamment dans l'enseignement, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

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

© Groupe Eyrolles, 2008
ISBN : 978-2-212-54055-0

Avertissement pour l'édition 2008

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

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

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

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

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

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

Comment respecter le parti pris méthodologique de l'ouvrage initial, fabriqué in vivo à partir des expériences et des questions réellement posées par de nombreux «formateurs» de l'époque (instructeurs, animateurs de formation, enseignants), sans priver le lecteur d'aujourd'hui des progrès récents, fruits des évolutions qui viennent d'être rappelées? Comment en tenir compte sans trahir en quelque sorte, les vrais auteurs de cet ouvrage : les nombreux stagiaires-formateurs qui ont formulé des questions tirées de leur expérience pédagogique, vécu les situations éducatives expérimentales que nous leur proposons et formalisé eux-mêmes des réponses adaptées à leur contexte, à leur époque? Le

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

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

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

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

Sommaire

Avertissement pour l'édition 2008

Préface

Comment lire ce livre ?

INTRODUCTION

Fiche 1 – La pédagogie, pourquoi s'en préoccuper ?

Fiche 2 – Qu'est-ce que « former » ?

Partie 1

CARACTÉRISER LA SITUATION PROJETÉE, DÉFINIR LES OBJECTIFS

Fiche 3 – Comment caractériser la « situation projetée » ?

Fiche 4 – Qu'est-ce qu'un « objectif pédagogique » ?

Fiche 5 – Comment formuler les différents types d'objectifs pédagogiques ?

Fiche 6 – Comment choisir les objectifs pédagogiques ?

Fiche 7 – Comment choisir les objectifs ? Qui participe au choix ?

Fiche 8 – Décrire la situation professionnelle finale

Fiche 9 – De l'objectif de formation à l'objectif pédagogique : les référentiels

Fiche 10 – Compétences, capacités et formation

Partie 2

ÉVALUER LE SYSTÈME DE FORMATION

Fiche 11 – Comment réaliser les différents types d'évaluation de la formation ?

Fiche 12 – Qui évalue la formation ?

Fiche 13 – Comment évaluer les objectifs ?

Fiche 14 – Comment évaluer les techniques employées ?

Fiche 15 – Comment évaluer un document pédagogique ?

Fiche 16 – Comment évaluer les travaux des stagiaires ?

Fiche 17 – Évaluation finale, évaluation continue : comment faire ?

Partie 3

DÉFINIR LA SITUATION INITIALE

Fiche 18 – Comment caractériser la situation initiale ?

Fiche 19 – Qu'est-ce qui incite un adulte à apprendre ?

Fiche 20 – Comment définir et repérer les motivations ?

Fiche 21 – Comment définir et repérer les représentations ?

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

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

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

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

- Fiche 22 – Comment un adulte apprend-il? L'approche cognitive.
- Fiche 23 – Comment se forment et s'enrichissent les « concepts » ?
- Fiche 24 – Comment passer de la « représentation préscientifique » au concept ?
- Fiche 25 – Comment caractériser la population initiale ?
- Fiche 26 – Comment conduire les entretiens préalables ?
- Fiche 27 – Comment exploiter les résultats des entretiens ?

Partie 4

COMPRENDRE LE GROUPE ET SON FONCTIONNEMENT

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

Partie 5

METTRE EN ŒUVRE LES TECHNIQUES ET LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

- Fiche 30 – À quoi servent les présentations ?
- Fiche 31 – Comment faire un cours magistral ?
- Fiche 32 – Comment faire un cours avec polycopié intégral ?
- Fiche 33 – Quand faut-il distribuer les documents ? Faut-il dicter ?
- Fiche 34 – Comment faire un cours avec un document de séance ?
- Fiche 35 – Comment rendre vos exposés vivants ?
- Fiche 36 – Comment faire un cours avec des auxiliaires pédagogiques ?
- Fiche 37 – Comment s'exprimer clairement ?
- Fiche 38 – Qu'est-ce qu'une réunion-discussion ? Quand l'utiliser ?
- Fiche 39 – Comment animer une réunion-discussion ?
- Fiche 40 – Comment faire une démonstration pratique ?
- Fiche 41 – Qu'est-ce que l'art d'instruire ?
- Fiche 42 – Comment former sur le tas ?
- Fiche 43 – Qu'est-ce qu'une visite éducative ?
- Fiche 44 – Comment préparer une visite ?
- Fiche 45 – À quoi sert le voyage d'étude ?
- Fiche 46 – Comment animer une simulation ?
- Fiche 47 – Comment animer un jeu de rôle ?
- Fiche 48 – Jeu de rôle ou simulation ?
- Fiche 49 – Qu'est-ce qu'un jeu d'entreprise ?
- Fiche 50 – Qu'est-ce qu'une étude de cas ?
- Fiche 51 – Comment animer une étude de cas ?
- Fiche 52 – Étude de cas ou exercice d'application ?
- Fiche 53 – Comment construire un cas ?
- Fiche 54 – Comment construire un jeu de rôles ?
- Fiche 55 – À quoi servent les travaux en sous-groupes ?

Partie 6

MAÎTRISER LE RYTHME TERNAIRE, CLÉ DE LA RÉUSSITE

- Fiche 56 – Comment articuler les techniques entre elles ?

- Fiche 57 – Qu'est-ce que le rythme ternaire?
- Fiche 58 – Les techniques du premier type
- Fiche 59 – Les techniques du deuxième type
- Fiche 60 – Les techniques du troisième type

Partie 7

CHOISIR, UTILISER LES AIDES ET AUXILIAIRES PÉDAGOGIQUES

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

Partie 8

S'EXPRIMER

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

Partie 9

PROGRAMMER, PRÉSENTER ET METTRE EN ŒUVRE LA FORMATION

- Fiche 81 – Comment construire un programme? L'ingénierie pédagogique
- Fiche 82 – Comment présenter le programme?
- Fiche 83 – Comment choisir un lieu de formation?
- Fiche 84 – Comment disposer la salle?
- Fiche 85 – Comment informer les futurs stagiaires?

Partie 10

COMPRENDRE L'ENVIRONNEMENT DE LA FORMATION

Préface

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

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

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

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

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

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

L'ouvrage de Dominique Beau ne se contente pas d'expliquer le rythme ternaire. Il le met en action par sa construction et sa logique centrées sur les interrogations successives des formateurs et sur leurs compétences déjà acquises; c'est ce qui explique son succès

Fiche 86 – Les stages : et après ?

Fiche 87 – Quel type de formateur êtes-vous ?

Fiche 88 – Formations continues : attention à la confusion des paradigmes !

Fiche 89 – Comment repérer ses obligations et ses libertés d'action ?

Fiche 90 – Quelles sont les fonctions externes d'un organisme de formation ?

Fiche 91 – Comment participer au marketing et au commercial ?

Fiche 92 – Comment participer à la fonction fabrication ?

Fiche 93 – Comment participer à l'évaluation et à la qualité ?

Fiche 94 – Comment utiliser et créer des ressources internes ?

Fiche 95 – Comment capitaliser ?

Fiche 96 – Comment se perfectionner ?

Fiche 97 – Comment contribuer à la recherche ?

Fiche 98 – Comment travailler par projet ?

Fiche 99 – Comment progresser dans sa carrière professionnelle ?

Fiche 100 – Conclusion

Que lire sur

constant depuis 1976. Il est vrai, que chaque nouvelle édition rajeunit le livre en intégrant les nouvelles applications des technologies éducatives et des sciences de l'éducation. Cette sixième édition le refonde sans altérer son originalité, en remplaçant, mieux que les autres encore, les démarches pédagogiques dans l'ensemble des processus des formations formelles et informelles.

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

Bernard PASQUIER

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

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

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

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

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

La fiche 9 vous renvoie aux fiches 3 à 8.

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

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

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

Allez à la fiche 9.

Continuez par les fiches 3 à 8.

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

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

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

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

Allez à la fiche 9.

Continuez par les fiches 3 à 8.

Poursuivez par les fiches 56 à 60.

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

Comment lire ce livre?

À qui s'adresse ce livre?

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

Pourquoi ce livre?

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

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

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

Comment a-t-il été construit?

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

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

Pourquoi sous forme de fiches?

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

La seconde dimension qui décrit le processus de formation des concepts, revêt une importance toute particulière à un moment où se développent les enseignements à distance : la structuration préalable des contenus pèche trop souvent par absence de rigueur.

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

Vous devez concevoir une formation précise?

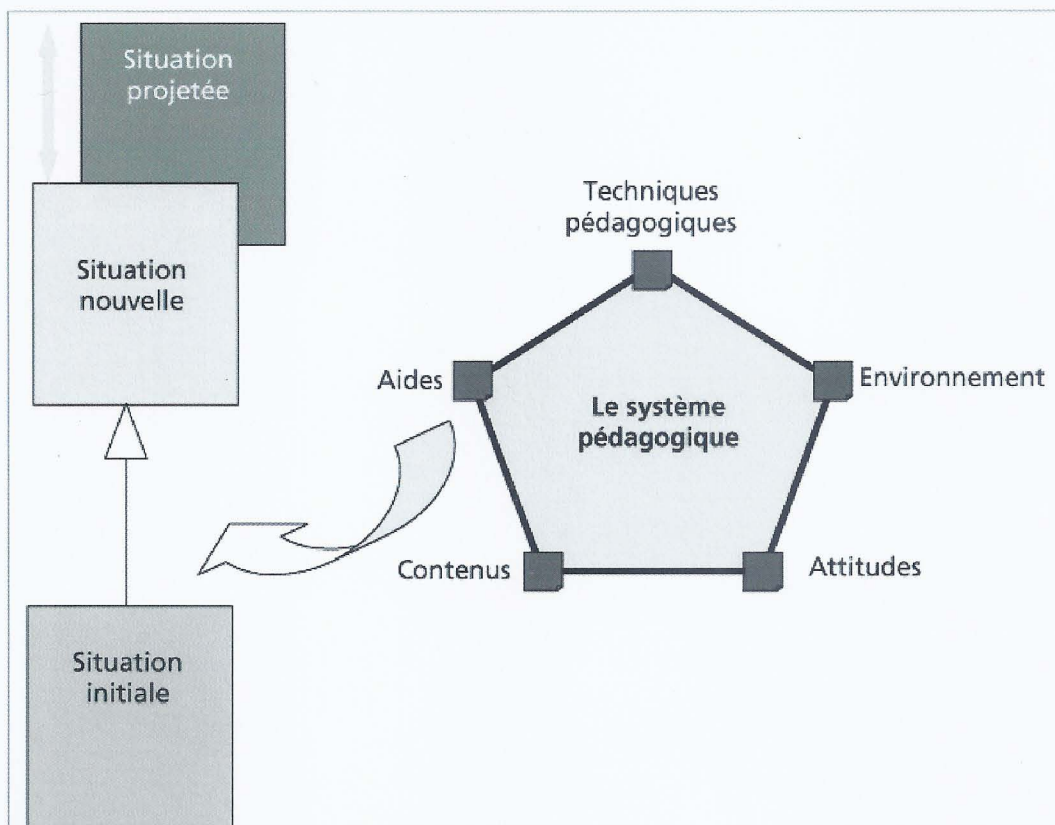
Rendez-vous immédiatement à la fiche 81 «Comment construire un programme? L'ingénierie pédagogique» : 9 questions vous y attendent pour vous aider à préparer la construction de votre action de formation.

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

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

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

Les éléments du système de formation étudiés dans cet ouvrage



La pédagogie, pourquoi s'en préoccuper?

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

J. HAMBURGER

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

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

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

Communiquer

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

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

Voir n° 75 à 80 ➞

Faciliter l'assimilation

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

Voir n° 18 à 24 ➞

Animer un groupe

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

Voir n° 28 à 30 ➞

Quels sont les différents types d'évaluation possibles?

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

Un contrôle de conformité

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

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

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

Un contrôle de fabrication

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

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

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

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

Un contrôle de conception

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

Avions-nous choisi «le bon objectif»?

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

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

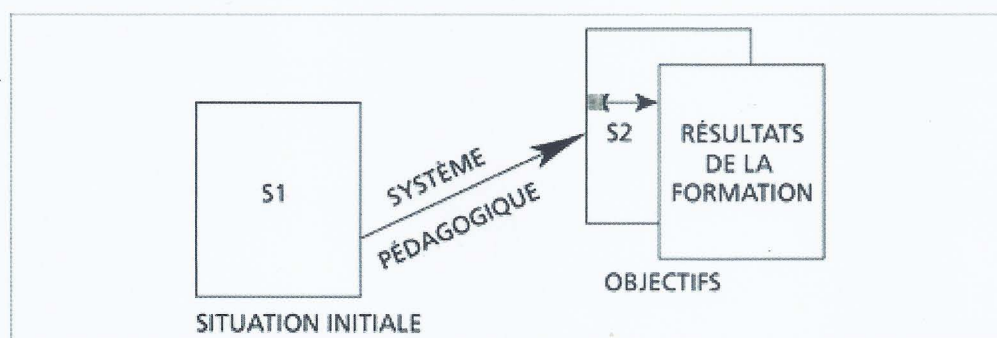
Comment réaliser les différents types d'évaluation de la formation?

Qu'est-ce qu'évaluer?

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

Voir n° 18 à 27 ➞

Voir n° 3 à 10 ➞



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

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

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

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

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

puis définir de nouveaux objectifs.

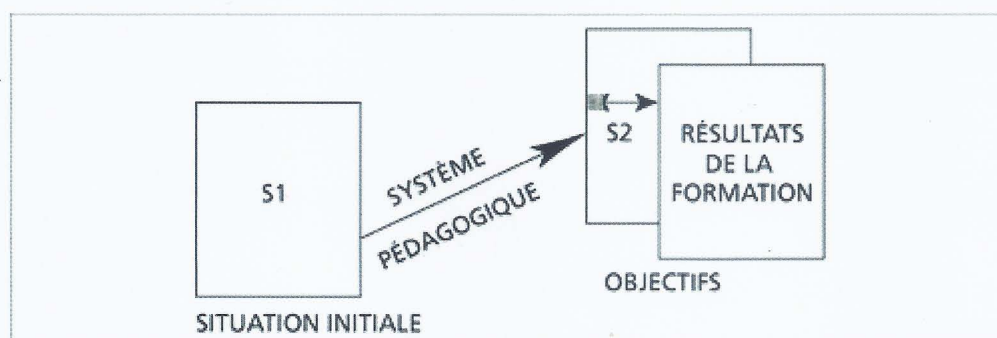
Comment réaliser les différents types d'évaluation de la formation?

Qu'est-ce qu'évaluer?

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

Voir n° 18 à 27 ➞

Voir n° 3 à 10 ➞



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

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

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

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

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

puis définir de nouveaux objectifs.

PARTIE 2

ÉVALUER LE SYSTÈME DE FORMATION

- les référentiels de capacités (ou «objectifs pédagogiques») qui décrivent, pour chaque objectif de formation, les connaissances, les méthodes, les comportements que les stagiaires devront acquérir au cours de leur formation.

Voir n° 4 ➡

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

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

Le contrôle, l'évaluation...

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

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

FICHE 10

Compétences, capacités et formation

«Chacun peut gouverner lorsque la mer est belle.»

Publius SYRUS

De quoi parle-t-on?

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

Voir n° 7 et 8 ➡

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

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

Voir n° 86 ➡

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

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

On voit ainsi l'enchaînement à établir entre :

- les référentiels de compétences (ou référentiels d'emploi) qui décrivent les savoir/savoir-faire/savoir être nécessaires à la maîtrise d'une situation professionnelle donnée;
- les référentiels de formation qui se focalisent sur les compétences qu'un individu ou un groupe d'individus doivent développer pour se rapprocher du référentiel de compétences (ces référentiels de formation décrivent les objectifs de formation finalisés dans les cahiers des charges de formation);

- *le savoir être* : «terme impropre renvoyant à un ensemble de comportements et d'attitudes attendus dans une situation donnée».

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

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

EXTRAIT DE RÉFÉRENTIEL-MÉTIER

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

FICHE 9

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

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

P. VALÉRY

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

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

La norme définit :

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

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

Voir n° 3 à 8 ➡

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

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

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

- le *savoir* : «ensemble des connaissances théoriques et pratiques»;
- le *savoir-faire* : «mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation spécifique»;

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

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

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

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

Quelles seront ses possibilités d'évolution?

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

Hors de cette entreprise?

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

Les procédures possibles

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

La job-description

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

Les organigrammes

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

L'interview des supérieurs des futurs titulaires

Voir n° 26 et 27 ➡

Comment voient-ils la fonction?

À quoi jugent-ils la réussite?

L'interview des titulaires de postes semblables

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

Quels sont les points critiques?

Quelle évolution de leur fonction envisagent-ils?

La « double commande » avec le titulaire

Pour vivre soi-même les problèmes du titulaire futur.

L'analyse des événements critiques

Qu'est-ce qui est efficace? Inefficace?

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

Qu'est-ce qui est motivant?

FICHE 8

Décrire la situation professionnelle finale

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

T. HUXLEY

La grille d'étude

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

Quel sera son «rôle»?

Quelles *missions* lui seront confiées?

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

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

Quels changements entraîneraient la *disparition* de son poste?

Quelles seront ses «attributions»?

Que sera-t-il chargé de *gérer*?

Que pourra-t-il *proposer*?

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

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

Quels seront ses «pouvoirs»?

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

Que pourra-t-il *déléguer*?

Quel sera son «univers technique»?

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

Quelles seront ses «liaisons»?

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

tous les problèmes de l'entreprise relatifs à la formation, avant que ne soit prise une décision dans ce domaine; il y a donc là matière à collaboration précieuse pour le formateur.

Comment choisir les objectifs? Qui participe au choix?

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

Voir n° 8 ➡

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

Voir n° 5 et 6 ➡

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

Voir n° 30 et 3 ➡

4. La commission de formation du Comité d'entreprise, chaque fois que c'est possible. Bien que cet ouvrage soit exclusivement «pédagogique», il nous semble bon de rappeler ici que la formation ne se réduit pas à la pédagogie; c'est aussi un des terrains privilégiés du «dialogue social» : le Comité d'entreprise est consulté sur

- auront-ils à dialoguer, à négocier avec des spécialistes d'autres disciplines et donc à parler le langage de ces spécialistes?
- auront-ils à mettre en œuvre une technique précise, un outillage?
- à enrichir leur technique, à améliorer des processus?
- à évoluer dans leurs attitudes profondes face à des situations complexes plus ou moins faciles à vivre?

- de calculer;
- de réaliser;
- etc.

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

Exemples :

- *Les secrétaires feront la liste des personnes (internes et externes) avec qui elles sont en relation par téléphone.*
- *Les conducteurs identifieront les symptômes des cinq pannes d'alimentation choisies.*
- *Les contrôleurs indiqueront la «tendance» d'un phénomène à partir de l'étude d'une série statistique.*

Se poser les bonnes questions

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

ARISTOTE

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

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

Voir n° 7 à 9 ➡

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

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

- une grille d'étude de situation professionnelle;

Voir n° 8 ➡

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

Voir n° 8 ➡

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

- pourront-ils se contenter de répéter par cœur?
- ou de refaire les gestes qu'on leur a montrés?
- devront-ils établir un lien entre ce savoir nouveau et un savoir ancien?

- de calculer;
- de réaliser;
- etc.

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

Exemples :

- *Les secrétaires feront la liste des personnes (internes et externes) avec qui elles sont en relation par téléphone.*
- *Les conducteurs identifieront les symptômes des cinq pannes d'alimentation choisies.*
- *Les contrôleurs indiqueront la «tendance» d'un phénomène à partir de l'étude d'une série statistique.*

Se poser les bonnes questions

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

ARISTOTE

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

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

Voir n° 7 à 9 ➡

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

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

- une grille d'étude de situation professionnelle;

Voir n° 8 ➡

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

Voir n° 8 ➡

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

- pourront-ils se contenter de répéter par cœur?
- ou de refaire les gestes qu'on leur a montrés?
- devront-ils établir un lien entre ce savoir nouveau et un savoir ancien?

Comment choisir les objectifs pédagogiques?

Un vocabulaire à adapter

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

P. VALÉRY

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

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

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

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

Le stagiaire :

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

ou bien,

Le stagiaire sera «capable» :

- d'expliquer;
- de dessiner;
- de démontrer;

7. Évoluer dans nos attitudes profondes pour mieux comprendre et mieux maîtriser nos «relations».

Exemple : identifier, en jouant le rôle du client, ce qu'il est important d'observer comme comportements quand on est guichetier.

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

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

En attendant voici quelques éléments de réponse.

Adapter son attitude

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

P. CORNEILLE

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

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

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

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

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

et se demander :

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

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

Comment formuler les différents types d'objectifs pédagogiques?

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

Classiquement, on distingue des objectifs de :

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

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

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

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

5. À «rectifier le tir» pour adapter la formation : seule une définition claire des buts à atteindre permet de juger :
- la pertinence des activités de formation par rapport aux finalités (professionnelles ou non) de la formation;
 - la conformité du contenu de la formation avec les «attentes» des stagiaires et avec leurs «besoins».
6. À choisir les techniques à utiliser

Voir n° 30 à 55 ➞

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

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

Voyons maintenant quels sont les différents types d'objectifs.

Voir n° 5 ➞

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

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

Sun TZU

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

Voir n° 7 ➞

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

Voir n° 3 ➞

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

Voir n° 5 et 6 ➞

À quoi sert l'objectif pédagogique?

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

Voir n° 11 à 17 ➞

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

Voir n° 28 et 29 ➞

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

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

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

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

Comment caractériser la «situation projetée»?

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

P. DAC

Votre premier souci

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

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

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

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

Exemples de formulations typiques de «demandes» :

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

Exemples de formulations typiques de «commandes» :

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

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

Voir n° 68 ➞

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

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

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

PARTIE 1

CARACTÉRISER LA SITUATION PROJETÉE, DÉFINIR LES OBJECTIFS

4. Les attitudes (pédagogiques) du formateur.

Voir n° 75 à 80 ➡

Exemples : les méthodes actives, l'attitude non directive

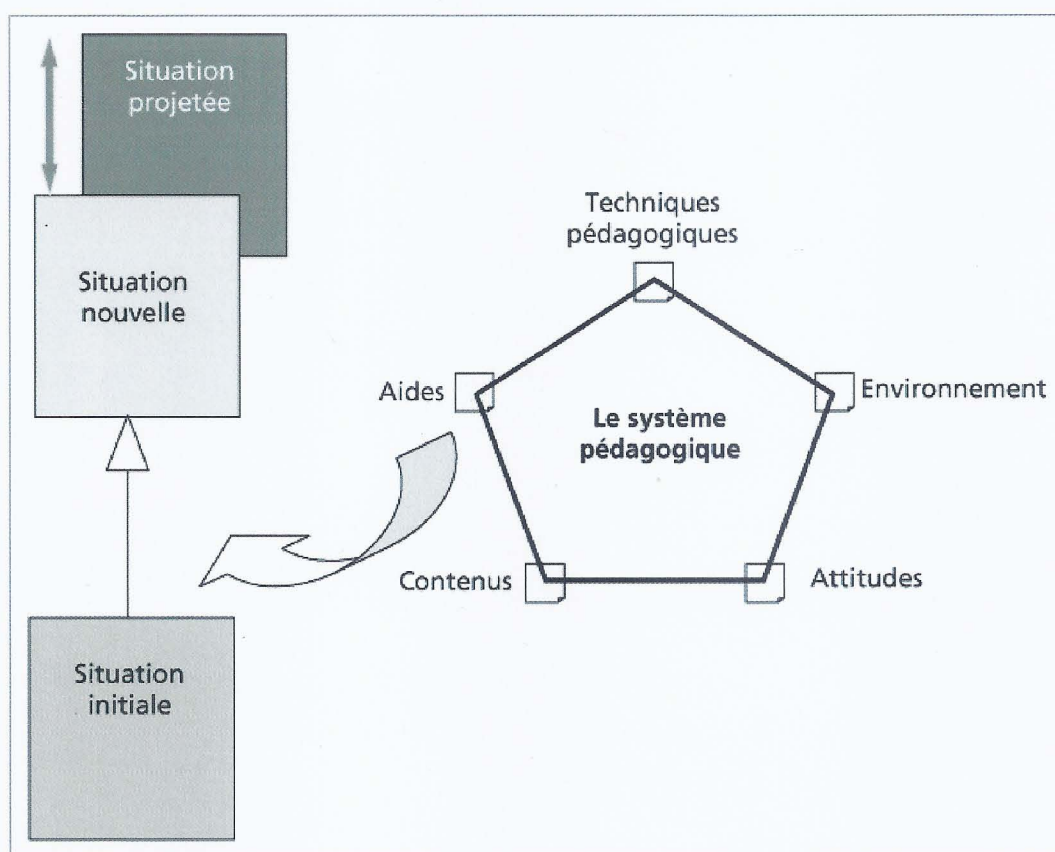
5. L'environnement du stagiaire et du formateur.

Voir n° 7, 12 et 86 à 98 ➡

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

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

Voir n° 11 à 17 ➡



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

Qu'est-ce que «former»?

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

Ch. de MONTESQUIEU

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

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

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

Voir n° 18 à 27 ➡

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

Voir n° 3 à 10 ➡

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

Par «moyens», nous entendons :

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

Voir n° 30 à 55 ➡

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

2. Les auxiliaires pédagogiques à sa disposition.

Voir n° 61 à 74 ➡

Exemples : le tableau blanc, le caméscope.

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

Voir n° 68 à 73 ➡

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

Animer une action de formation

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

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

INTRODUCTION

