

CENTRE D'ECHANGES ET DE FORMATION PRATIQUE

C.E.F.P

2614

séminaire atelier sur:

**FORMATION DES
FORMATEURS**

Du 21 Au 30 Juillet 1998

*à
BAKEL*

M.S.

Partenaire

COGEP Conseil en Gestion Etudes et Projets 118 Boulevard Général De Gaulle Tel 821.86.04

**L'APPRENTISSAGE
DES ADULTES**

UNE APPROCHE DE LA FORMATION BASEE SUR L'EXPERIENCE

La formation, basée sur l'expérience, offre à ceux qui sont chargés des formations et des encadrements, une nouvelle approche de l'apprentissage. L'apprentissage basé sur l'expérience (ou l'apprentissage expérientiel) permet au formateur déjà expérimenté en matière de formation basée sur l'acquisition des compétences, d'aller au-delà de cette façon assez limitée d'encadrer les gens.

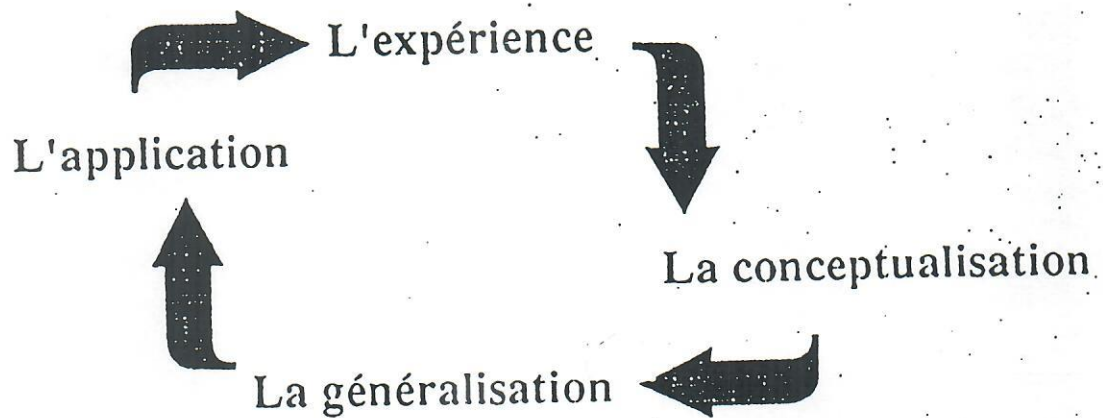
Afin de faciliter l'acquisition des compétences spécifiques au cours d'un programme de formation et afin d'encourager l'application éventuelle de ces compétences par les participants dans leur vie professionnelle, les formateurs pourront utiliser une approche «expérientielle» à la formation. Cette approche est flexible, et en même temps, centrée sur le participant. Les suppositions suivantes soutiennent cette approche :

1. A cause des particularités de chaque individu, surtout en ce qui concerne sa façon d'apprendre, un programme de formation doit offrir une variété d'approches éducationnelles en vue de tenir compte de cette variété d styles d'apprentissage.
2. Les connaissances ne sont pas «injectables». Elles émergent plutôt comme le résultat des expériences cumulées des participants.
3. Les adultes apprennent mieux lorsque les objectifs de la séance ont une pertinence et une signification pour eux et un rapport étroit avec leur vie professionnelle ainsi qu'avec ce qu'ils connaissent déjà et leurs objectifs personnels.
4. Il est bien évident que l'apprentissage fait partie intégrante de la vie courante. Une formation s'avère efficace lorsqu'elle facilite l'apprentissage, tout en mettant l'accent sur les problèmes et les questions pertinentes de la vie des participants.
5. L'apprentissage est vidé de sens lorsqu'il ne concerne que l'acquisition de faits et des chiffres. L'acquisition des informations doit être accompagnée d'une compréhension de la raison pour laquelle les informations sont pertinentes pour les participants et la façon dont les participant peuvent se servir de ces informations ultérieurement. Une formation efficace est une activité qui facilite ce processus.

L'approche expérientielle offre au formateur la possibilité d'incorporer à ses séances des exercices de simulation (jeux de rôle) et des expériences de la vie réelle (visites sur le terrain) qui rendent l'expérience plus «vivante». L'acquisition des connaissances et des compétences relatives à la matière est facilitée par les formateurs. Son rôle consiste à créer une ambiance propice à un vrai apprentissage.

Cette approche expérientielle à la formation, axée sur celui qui apprend, permet aux participants d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. En ce qui concerne, par exemple une formation en matière de santé, on leur offre l'occasion d'acquérir les compétences et de développer les connaissances nécessaires à maintenir leur propre santé ainsi que d'aider d'autres gens à confronter leurs problèmes et leurs besoins en matière de santé.

Qu'est-ce qu'on entend par l'apprentissage basé sur l'expérience ? Rien que cela. Le participant apprend en se servant de ses propres expériences. Une stratégie efficace de formation, l'approche expérientielle utilise cette idée en offrant aux participants les situations/milieux/locaux qui stimulent le processus de l'apprentissage. Dans le contexte d'un programme de formation, les expériences pédagogiques qui auront lieu dans ces situations/milieux/locaux peuvent être des activités classiques telles que la conférence, le discours magistral, etc..., ou des simulations ou des activités de vie réelle. On dira que l'apprentissage expérientiel a eu lieu lorsque le participant s'engage à une activité, revoit de façon critique son engagement dans cette activité, déduit des enseignements utiles de son analyse de l'activité et applique le résultat dans une situation pratique. Le processus suit le cycle théorique suivant :



LA SPIRALE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

L'Expérience

Cette étape, la première activité du cycle est l'activité qui produit «les données» à être traitées plus tard par les participants au cours de l'étape «conceptualisation». Bien entendu, l'expérience fait partie de la vie. Cependant, au cours de l'apprentissage expérientiel, l'activité qui constitue l'expérience est liée à un processus qui demande une interprétation de l'expérience, la déduction des généralisations et la détermination de sa valeur pour la vie actuelle. Le processus de l'apprentissage expérientiel aide les individus à minimiser les réactions subjectives et à mettre en relief les éléments objectifs de leurs expériences.

Le formateur a à sa disposition toute une gamme d'activités et exercices pédagogiques susceptible d'offrir aux participants les expériences à partir desquelles ils seront capables d'extraire les données nécessaires à produire les généralisations. Les activités pédagogiques individuelles et de groupe destinées à faciliter l'étape expérientielle peuvent comprendre les jeux de rôle, les études de cas, films et diapositives, visites sur le terrain, etc...

Au cours de cette étape, il n'est pas possible de contrôler ni de structurer de façon précise les expériences offertes aux participants. Ceci ne présente pas de problèmes pour la simple raison que l'apprentissage expérientiel est un processus à étapes multiples et l'objectif de l'étape «expérience» est de produire des données sur lesquelles le processus total sera basé.

La Conceptualisation

Ceci est une étape cruciale du cycle. Pendant cette étape, les participants partagent leurs expériences spécifiques et personnelles vécues pendant l'activité. Le partage peut avoir lieu en duo,

en groupe restreint ou en séance plénière. Les participants discutent de leurs réactions cognitives et affectives aux activités qu'ils viennent de vivre. Pendant le partage, les participants essaient de lier ces sentiments et ces pensées afin d'attribuer à l'expérience une signification. A première vue, il est possible que l'expérience n'aura pas de signification pour les participants. Si c'est le cas, cette étape leur permet de réfléchir en profondeur sur l'expérience et de conceptualiser les raisons pour lesquelles ils sont arrivés à une telle conclusion. Le rôle du formateur en tant que facilitateur est très crucial pendant cette étape. Il doit être prêt à aider les participants à penser de façon critique sur l'expérience. En plus, il lui incombe d'aider les participants à verbaliser leurs sentiments et leurs perceptions aussi bien que d'attirer l'attention aux thèmes et aux motifs qui apparaissent dans les réactions des participants. Son rôle est d'aider les participants à conceptualiser leurs expériences de façon à ce qu'ils aient des informations spécifiques et concrètes à partir desquelles ils peuvent faire des conclusions et des généralisations.

L'étape «conceptualisation» établit le contexte dans lequel s'inscrit l'étape prochaine du cycle : la généralisation. Alors, quelle que soit l'expérience vécue par les participants au cours d'un programme de formation : film, jeu de rôle, visite, etc., cette expérience doit être traitée. C'est-à-dire, les participants doivent avoir le temps nécessaire à réfléchir sur l'activité pour qu'ils puissent évaluer si celle-ci a facilité ou non l'apprentissage.

Les techniques destinées à faciliter le «traitement» de cette étape sont les suivantes :

- discussion en groupe des tendances, thèmes et motifs;
- générer et/ou analyser les informations produites,
- feedback interpersonnel,
- interview,
- etc...

La Généralisation

Cette étape demande que les participants fasse des conclusions basées sur les tendances, motifs et thèmes identifiés au cours de la dernière étape. Les participants déterminent eux-mêmes la façon dont ces tendances (qui se sont révélées pendant l'expérience structurée) se rapportent aux expériences non structurées de la vie quotidienne. En d'autres termes, les participants, impliqués dans ce processus actif, auront l'occasion d'identifier les similitudes entre les expériences vécues pendant la formation et celles qu'ils peuvent identifier au monde réel. On leur offre la possibilité de voir le rapport entre la formation, leurs objectifs personnels et la vie après la formation. Les activités susceptibles à faciliter l'étape «généralisation» comprennent :

- question/réponse : comment pensez-vous que ce que vous avez accompli et appris pendant cette séance se rapporte à vos activités quotidiennes ?
- faire les comptes rendus composés de phrases ou de généralisation concises,
- discussion en groupe et accord sur la définition, concepts, vocabulaire, phrases, déclarations, etc.

L'Application

Si on définit l'apprentissage comme un changement plus ou moins stable dans le comportement, c'est l'étape «application» qui facilite la modification (changement) éventuelle des comportements. En

se servant des conclusions et des enseignements acquis au cours du processus, les participants incorporent leurs enseignements dans leurs vies par l'élaboration des stratégies visant des comportements plus efficaces. Techniques et activités susceptibles à faciliter l'étape «application» comprennent :

- question/réponse : comment envisagez-vous d'appliquer ce que vous avez appris ici ?
- revoir les listes élaborées pendant les séances précédentes et les revisser pour qu'elles reflètent les nouveaux enseignements, plans, comportements, etc.,
- élaborer des stratégies et/ou des plans d'action, des buts personnels qui visent un changement de comportement.

Le processus de l'apprentissage expérientiel comporte plusieurs avantages. Entre autres, cette approche permet la participation active de tous les individus. Par conséquent, l'acquisition des compétences, apprises par la technique «Main dans la pâte», est facilitée. L'approche responsabilise les participants pour qu'ils prennent en charge leur propre éducation.

Le rôle du formateur

Les formateurs qui dirigent les programmes de formation à l'approche participative sont comme des facilitateurs. En tant que tel, leur première responsabilité est d'offrir aux participants une ambiance propice pour un apprentissage approprié et efficace. Ils doivent faciliter un processus actif par lequel les participants déterminent eux-mêmes leurs besoins en formation et les-moyens par lesquels ils vont satisfaire ces besoins.

Le facilitateur doit :

- encourager la participation active de tout le monde
- promouvoir une ambiance de coopération
- adapter les activités pédagogiques et les exercices pratiques aux besoins particuliers du groupe
- faire la liaison entre tous les éléments de la formation
- encourager les participants à faire le rapport entre les expériences vécues pendant la formation et celle de la vie courante
- fournir aux participants (ou les diriger vers) les ressources complémentaires dont ils peuvent avoir besoin
- être disponible comme ressource mais de ne pas se comporter en expert «dispensateur de sagesse»

RESUME

PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE

1. L'APPRENTISSAGE EST UNE *EXPÉRIENCE* QUI A LIEU DANS L'ESPRIT DE LA PERSONNE ET QUI EST ACTIVÉE PAR CETTE PERSONNE :

Personne ne peut enseigner quelque chose d'importance à une autre personne. Les gens oublient la plupart de ce qu'on leur enseigne. Ils retiennent seulement ce qui leur est utile

dans leur travail ou dans leur vie privée.

2. L'APPRENTISSAGE EST LA DÉCOUVERTE DE L'IMPORTANCE ET LA PERTINENCE DES IDÉES POUR S PROPRE VIE.

Les gens apprennent et utilisent les idées et les habiletés qui répondent à leurs besoins et leurs problèmes.

3. L'APPRENTISSAGE S'EXPRIME DANS DES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENT. LES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENT DURABLES SE FONT EN CONSEQUENCE DES EXPERIENCES POSITIVES.

On devient responsable quand on a assumé la responsabilité.

On devient indépendant quand on a éprouvé le succès.

On se sent important quand on a de l'importance pour une autre personne.

On se sent aimable quand on est aimé.

4. L'APPRENTISSAGE EST UN PROCESSUS DE COOPERATION ET DE COLLABOTION.

RLA

Les gens aiment être indépendants mais à la fois avoir des relations de collaboration avec des autres. L'apprentissage est un processus inter-dépendant et inter-actif. L'apprentissage en groupe stimule la créativité.

5. L'APPRENTISSAGE EST UN PROCESSUS D'ÉVOLUTION

Les gens apprennent petit à petit selon les expériences positives qu'ils accueillent. Chaque apprentissage comprend des risque personnel qui ne peuvent être soulagés et dominés que dans une atmosphère positive (colorante, respectueuse, flexible, active). En maîtrisant les risques et dangers de l'apprentissage, la personne s'ouvre aux niveaux supérieurs de son développement personnel.

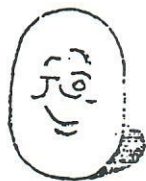
COMMENT VOUS SENTEZ-VOUS ?



NAVRE



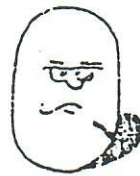
SOULAGE



SATISFAIT



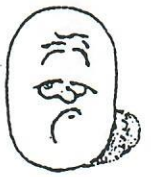
SUPERIEUR



DETERMINE



EN DESACCORD



DECU



EXASPERE



EXTENU



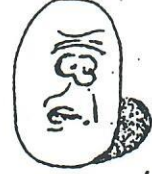
HEUREUX



HORRIFIE



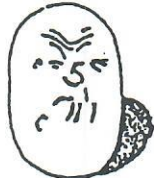
ELOGIEUX



DEGOUTE



SCORCONN



DETESTABLE



AGRESSIF



BEAT



INTIMIDE



JOYEUX



OFFENSE



SOUS LE CHOC



EN EBULLITION



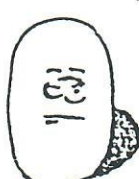
INNOCENT



IDIOT



HYSTERIQUE



INDIFFERENT



ESSEULE



ABATTU



LE COUP DE Foudre



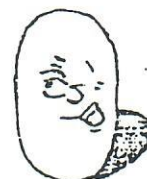
MISERABLE



PARANOIAQUE



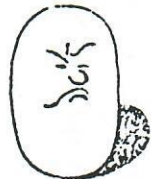
NEGATIF



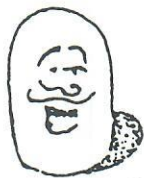
MALICIEUX



PEINE



OBSTINE



OPTIMISTE



PERPLEXE



PENAUD



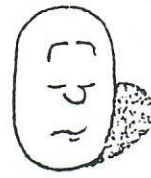
CHOQUE



ANXIEUX



ENNUYE



MODESTE



PRUDENT



CONCENTRE



REFRIGERE



CONFIAIT



INCREDULE



ENRAGE



ENVIEU



L'ADULTE APPREND MIEUX LORSQUE.....

- Les apprentissages émergent comme le résultat de ses expériences cumulées ;
- Les objectifs sont significatifs et pertinents pour lui et ont un rapport avec sa vie professionnelle et ses objectifs personnels ;
- L'apprentissage ne se limite pas à des faits et chiffres mais offre plutôt une compréhension des phénomènes ;
- Les méthodes utilisées lui permettent de se tester, de s'exprimer et de se valoriser ;
- Les apprentissages lui permettent de satisfaire tout ou partie de son projet personnel.

EFFICACITE DES METHODES (Données fournies par l'UNESCO)

Le participant se souvient de :

10 % de ce qu'il \Rightarrow

lit

20 % de ce qu'il \Rightarrow

entend

30 % de ce qu'il \Rightarrow

voit

50 % de ce qu'il \Rightarrow

entend et voit

70 % de ce qu'il \Rightarrow

a dit lui-même

90 % de ce qu'il \Rightarrow

a fait lui-même

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

QUATRE (4) PROCESSUS JOUENT UN ROLE DETERMINANT DANS L'APPRENTISSAGE

1. Processus d'Attention
2. Processus de Mémorisation
3. Processus de Reproduction motrice
4. Processus de Renforcement

PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE

1. L'Apprentissage est une **expérience** qui a lieu dans l'esprit de la personne et qui est **activée par cette personne**.
2. L'Apprentissage est la **découverte** de l'importance et de la **pertinence** des **idées** pour sa **vie**.
3. L'Apprentissage s'exprime dans des changements de comportement.

* Les Changements de comportement durables sont la conséquence d'expériences positives.
4. L'Apprentissage est un **processus de coopération** et de **collaboration**.
5. L'Apprentissage est un **processus d'évolution**.

CONDITIONS QUI FACILITENT L'APPRENTISSAGE

- * L'Apprentissage est plus facile dans une ambiance qui encourage les participants à être actifs.
- * L'Apprentissage est plus facile dans l'ambiance qui encourage et facilite la découverte par l'individu de la pertinence des idées.
- * L'Apprentissage est plus facile dans une ambiance qui met l'accent sur la nature subjective et personnelle de l'apprentissage.
- * L'Apprentissage est plus facile dans une ambiance où la différence est reconnue comme attribut positif et durable.
- * L'Apprentissage est plus facile dans une ambiance qui reconnaît le droit de toute personne à faire des erreurs.

ROLE DU FORMATEUR

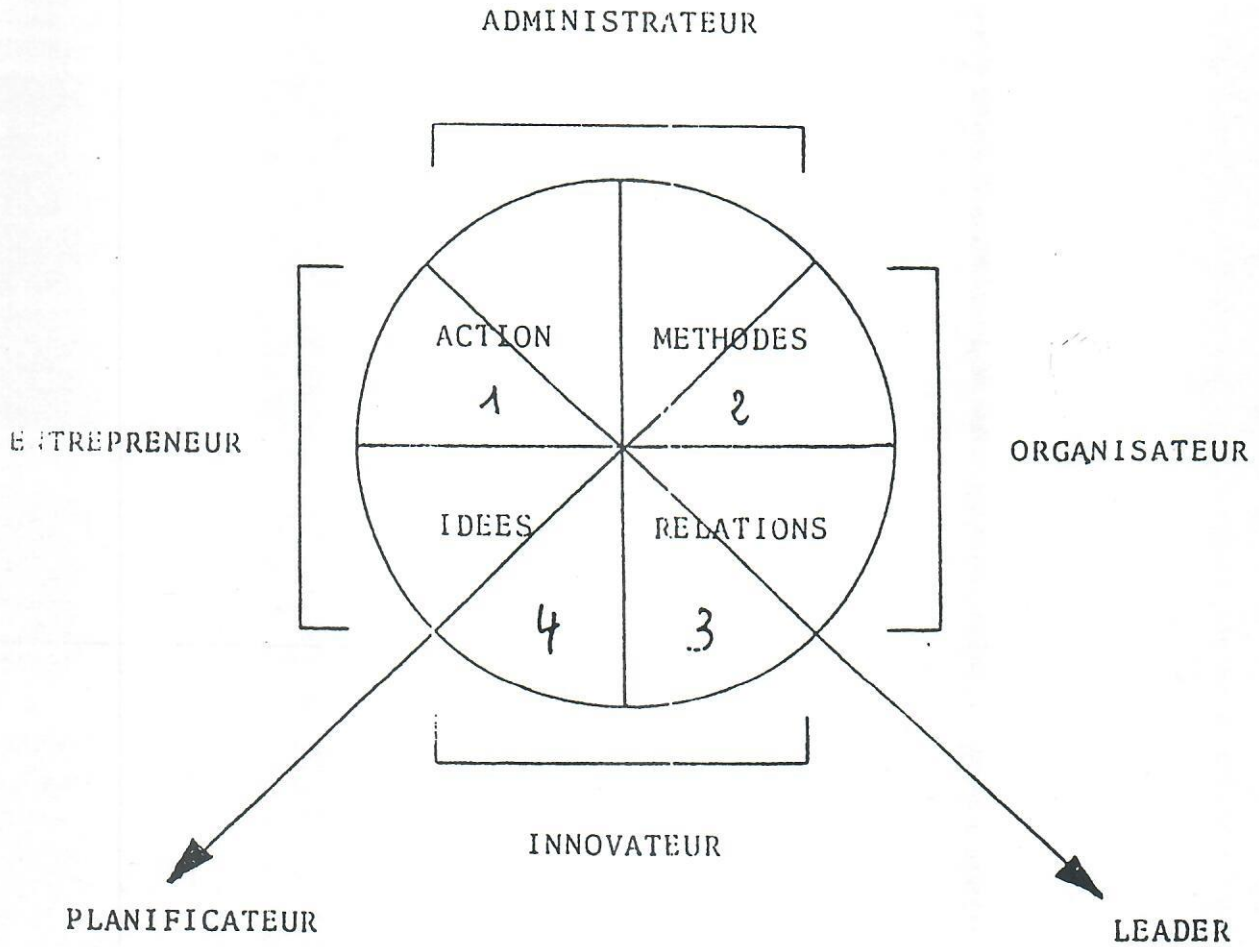
Le Formateur d'adulte doit :

- * Encourager la participation active de tout le monde
- * Promouvoir une ambiance de coopération
- * Adapter les activités pédagogiques et les exercices pratiques aux besoins des participants ;
- * Faire la liaison entre tous les éléments de la formation ;
- * Encourager les participants à faire le rapport entre les expériences vécues pendant la formation et celles de la vie réelle ;
- * Fournir aux participants (ou les orienter vers) les ressources complémentaires dont ils peuvent avoir besoin ;
- * Etre disponible aux participants comme ressource, mais éviter de se comporter en expert (pour dispenser de la sagesse).

III

SCHEMAS MENTAUX ET MANAGEMENT

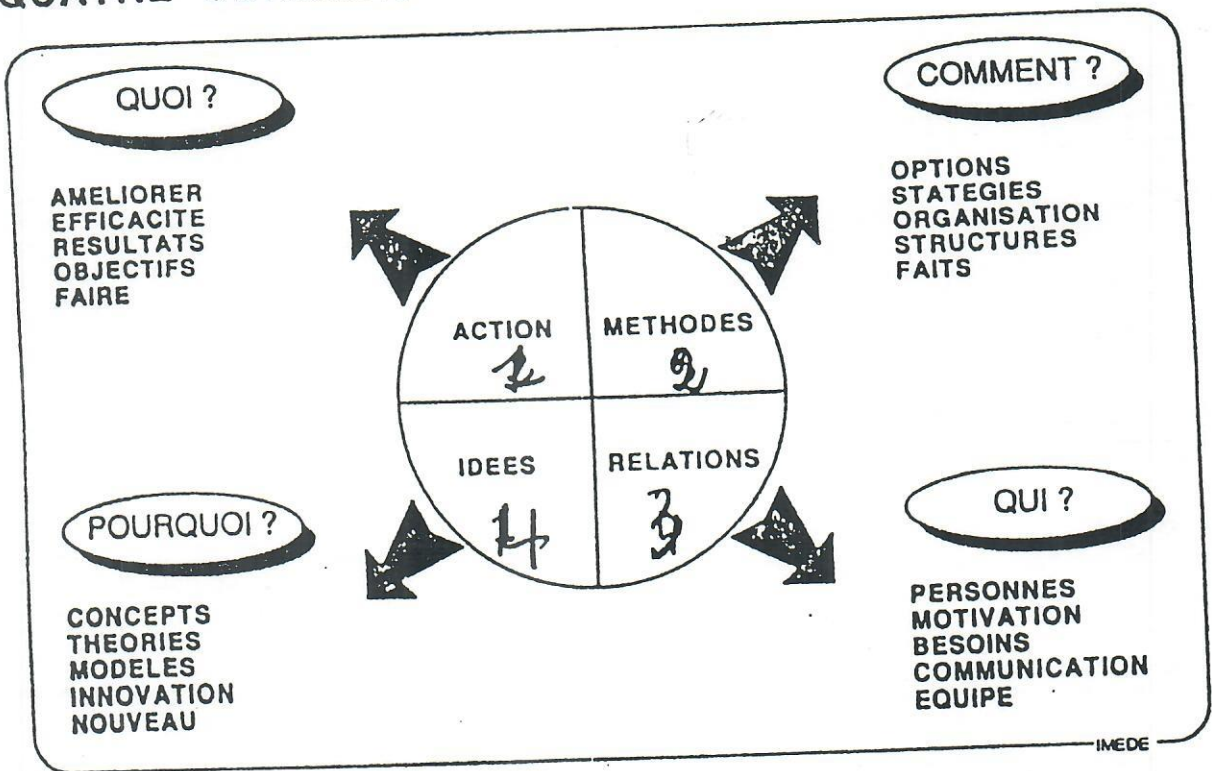
Les différents schémas mentaux peuvent se combiner et constituer les profils de six fonctions managériales :



SCHEMAS MENTAUX ET COMMUNICATION

Le conscient est programmé pour interpréter le monde. Cela se fait de façons différentes. Quatre schémas mentaux typiques peuvent être soulignés parmi d'autres.

QUATRE SCHEMAS MENTAUX



La description des quatre schémas mentaux est donnée ci-après.

<u>Parlent de :</u>	<u>Sont :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Résultats - Objectifs - Performance - Productivité - Efficacité - Progrès 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité - Feedback - Expérience - Défis - Réalisations - Changement - Décisions
	<ul style="list-style-type: none"> - Pragmatiques (terre à terre) - Directs (allant droit au but) - Impatients - Décidés - Rapides (passant d'une idée à une autre) - Energiques (lançant des défis aux autres)

IMEDE

LES PERSONNES
CENTREES SUR LES METHODES:



STYLE 2

<u>Parlent de :</u>	<u>Sont :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Faits - procédés - Planification - Organisation - Contrôle - Essais 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à l'épreuve - Analyse - Observations - Preuve - Détails
	<ul style="list-style-type: none"> - Systématiques (procédant pas à pas) - Logiques (s'intéressant aux causes et aux effets) - Concrets - Verbeux - Peu émotifs - Prudents - Patients

IMEDE

CENTREES SUR LES RELATIONS: STYLE 3



<u>Parlent de :</u>	<u>Sont :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Gens - Besoins - Motivations - Travail d'équipe - Communications - Sentiments - Esprit d'équipe - Compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - Epanouissement - Sensibilité - Prise de conscience - Coopération - Croyances - Valeurs - Aspirations - Relations
	<ul style="list-style-type: none"> - Spontanés - Compréhensifs - Chaleureux - Subjectifs - Emotifs - Perspicaces - Sensibles

IMEDE

LES PERSONNES CENTREE SUR LES IDEES: STYLE 4



<u>Parlent de :</u>	<u>Sont :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Concepts - Innovations - Créativité - Occasions - Possibilités - Grands desseins - Grandes questions 	<ul style="list-style-type: none"> - Nouveautés dans leur domaine d'activité - Interdépendance - Nouveaux moyens - Améliorations - Problème - Perspectives - Solutions de rechange
	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginatifs - Charismatiques - Difficiles à comprendre - Egocentriques - Irréalistes - Créateurs - Pleins d'idées - Provocants

IMEDE

Note explicative

1. L'entrepreneur (action et idée) excelle dans le démarrage de nouveaux projets.
2. L'administrateur (action et méthode) est capable de transformer des projets (qui coûtent) en opérations rentables.
3. L'organisateur (méthodes et relations) recrute les personnes qu'il faut et les place là où il faut (structure).
4. L'innovateur (relations et idées) invente (avec l'aide des autres éventuellement) et fait passer son invention dans le groupe ou l'organisation.
5. Le leader dirige les actions des autres.
6. Le planificateur pense (d'une façon systématique et logique) les processus de développement.

III

SCHEMAS MENTAUX ET COMMUNICATION

COMMENT COMMUNIQUER AVEC UNE PERSONNE CENTREE SUR L'ACTION :

- Mettre d'abord l'accent sur les résultats (énoncer la conclusion dès le début).
- Présenter la meilleure recommandation (ne pas offrir de nombreuses solutions de rechange).
- Etre aussi bref que possible.
- Souligner le caractère pratique des idées énoncées.
- Utiliser des moyens visuels.

COMMENT COMMUNIQUER AVEC UNE PERSONNE CENTREE SUR LES METHODES :

- Etre précis (exposer les faits).
- Organiser son exposé de façon logique :
 - cadre général
 - situation actuelle
 - résultat prévu
- Présenter ses recommandations par groupes.
- Prévoir des options (envisager d'autres solutions et en indiquer les avantages et les inconvénients.
- Ne pas bousculer une personne de ce type.
- Présenter sa proposition de façon méthodique (1,2,3,...)

III

COMMENT COMMUNIQUER AVEC UNE PERSONNE CENTREE SUR LES RELATIONS :

- Prendre le temps de bavarder (ne pas se lancer immédiatement dans la discussion).
- Souligner les liens entre la proposition et les personnes intéressées.
- Montrer les résultats que l'idée formulée a eu par le passé.
- Souligner l'appui reçu de personnes respectées.
- Ecrire dans un style familier.

COMMENT COMMUNIQUER AVEC UNE PERSONNE CENTREE SUR LES IDEES :

- Consacrer assez de temps à la discussion.
- Ne pas s'impatienter si l'interlocuteur digresse.
- Dès le début, s'efforcer de lier le sujet examiné à un concept ou à une idée plus large (autrement dit, conceptualiser le sujet).
- Souligner le caractère unique de l'idée ou du sujet discuté.
- Mettre l'accent sur la valeur ou l'incidence de l'idée examinée pour l'avenir.
- Lorsque l'on écrit à une personne s'intéressant aux idées, s'efforcer dès le début de souligner les idées maîtresses sur lesquelles repose la proposition ou la recommandation formulée. Commencer par une déclaration générale et s'acheminer progressivement vers le détail.

LA
COMMUNICATION

LA COMMUNICATION

SHANNON

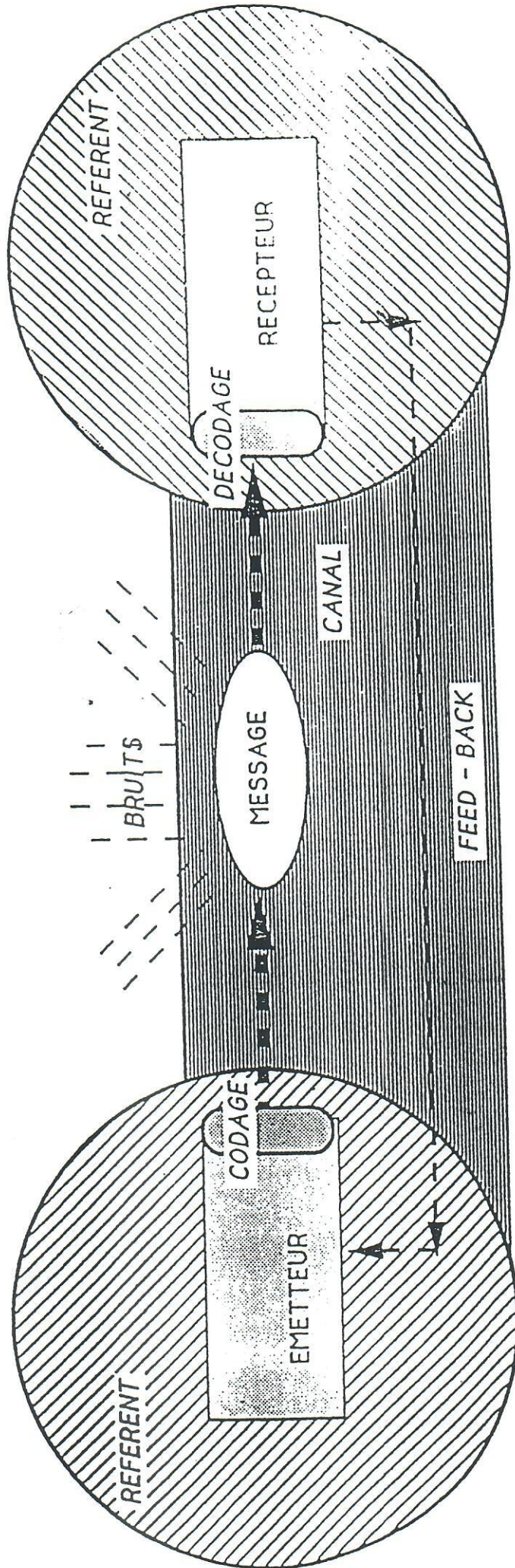
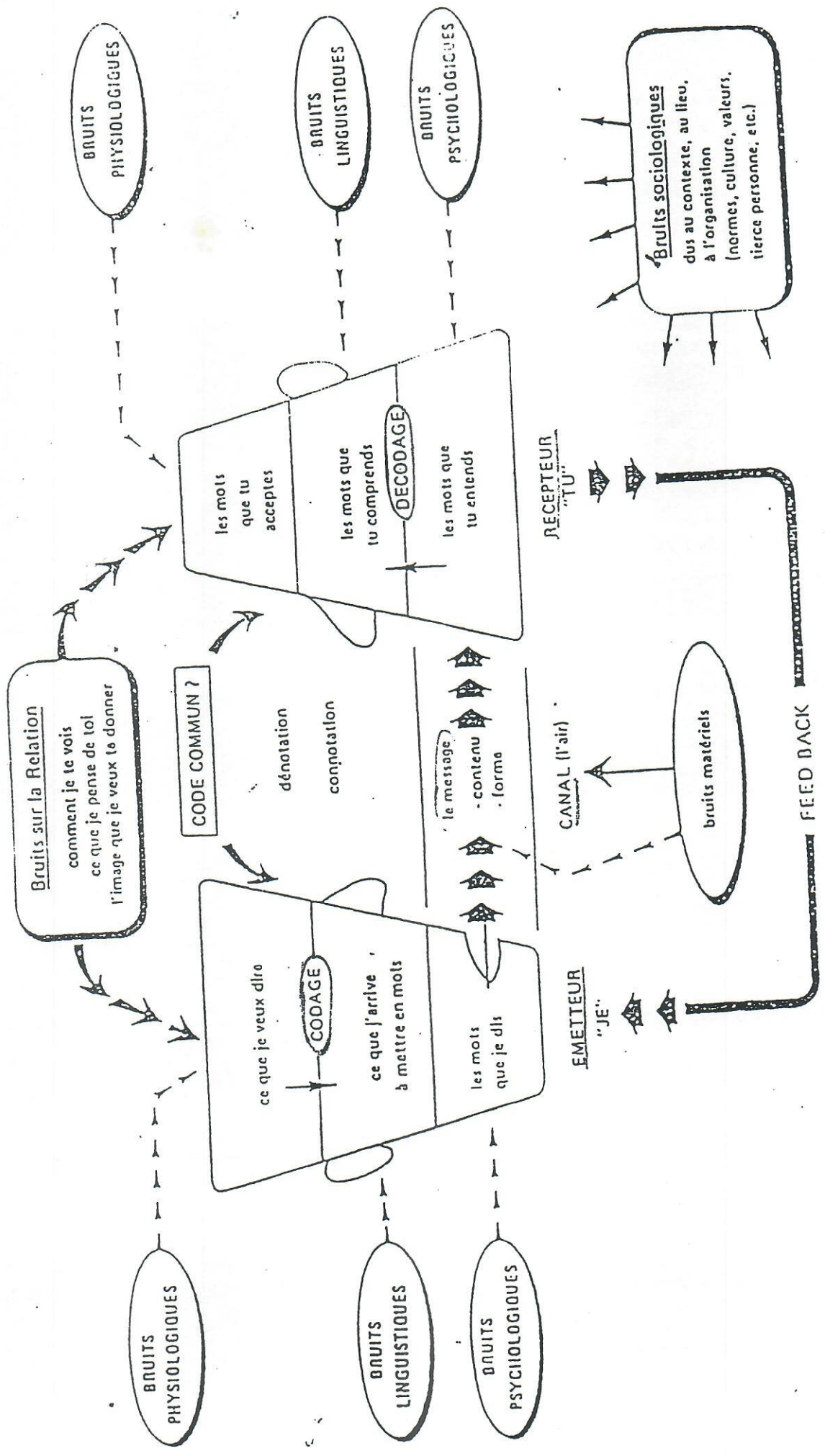


schéma de la communication



LES COMPETENCES DE FACILITATION

LE MATERIEL EDUCATIF DE BASE

POINTS CLEFS

- **La communication** est essentiellement un processus d'expédition et de réception d'informations entre individus. Bien qu'il semble simple, plusieurs choses peuvent mal tourner.
- **La paraphrase** est tout simplement la reformulation personnelle de ce qu'a dit quelqu'un d'autre.
- **La récapitulation** utilisée au cours d'une conversation peut mettre les gens à l'écoute de précisions et d'accentuations de manière à les rendre plus réfléchis à propos de leurs propres déclarations.
- **La formulation** des questions est une compétence de facilitation essentielle. Il existe deux catégories générales de questions -- des questions ouvertes ("à réponse construite") et des questions fermées ("à réponse précodée").
- **Les groupes** atteignent une efficacité maximum quand ils font attention tant à ce qu'ils font (la tâche en question) qu'à comment ils le font (les procédés utilisés pour maintenir l'efficacité du groupe).
- **Le feed-back** (ou rétroinformation) efficace, répond aux critères de clarté, opportunité, précision, et utilité.

→ LES COMPETENCES DE FACILITATION

Raison d'être

Les compétences de facilitation représentent un élément clef dans la prestation d'une formation efficace. Il incombe aux formateurs d'utiliser une grande variété de techniques de communication afin de créer une ambiance provoquant chez les impliqués une participation active dans le processus d'apprentissage. De plus, il est important que les formateurs possèdent des compétences promouvant une interaction constructive entre individus et entre participants formant des groupes. L'on peut utiliser des méthodes de communication différentes selon le résultat d'interaction voulu. Au cours de cette session, nous examinerons les mécanismes favorisant la communication et la facilitation efficaces.

Objectifs

Après avoir terminé la présente étude, les participants seront capables de :

- * utiliser des compétences de communication interpersonnelle telles que la paraphrase, la récapitulation, et la formulation de question, en vue de faciliter l'apprentissage au sein de groupes nombreux ou réduits.
- * analyser les processus propres aux activités de groupe à partir des fonctions comprises dans les tâches et les fonctions du groupe.
- * Formuler des recommandations suggérant comment leur groupe et d'autres peuvent fonctionner d'une manière plus efficace.
- * Donner et recevoir du feed-back approprié sur la performance.

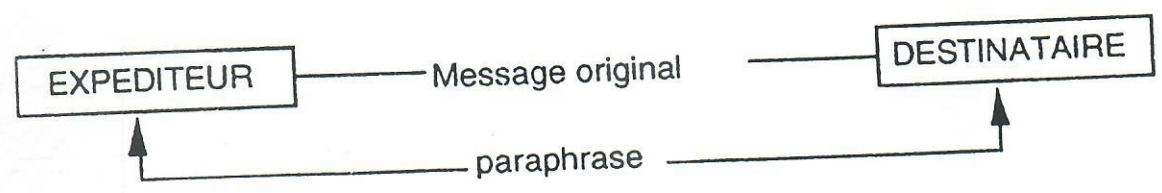
LES COMPETENCES DE FACILITATION

LES COMPETENCES DE COMMUNICATION VERBALE

La facilitation des groupes implique une communication fréquente et de qualité supérieure. Un animateur doué doit par conséquent être un communicateur efficace. Bien que la gamme d'activités de communication et compétences impliquées touche à la presque totalité des interactions humaines, il existe trois compétences très importantes qu'un animateur peut apprendre en très peu de temps : la paraphrase, la récapitulation, et la formulation de questions. En s'exerçant à ses compétences de façon continue, l'on peut devenir très versé dans leurs utilisations. Les lignes directrices à l'usage de ses compétences sont décrites ci-dessous. Bien que quelques-uns des comportements suggérés puissent paraître maladroits et forcés, ils sembleront plus naturels après être mise en pratique.

L'EXPEDITION ET LA RECEPTION D'INFORMATION

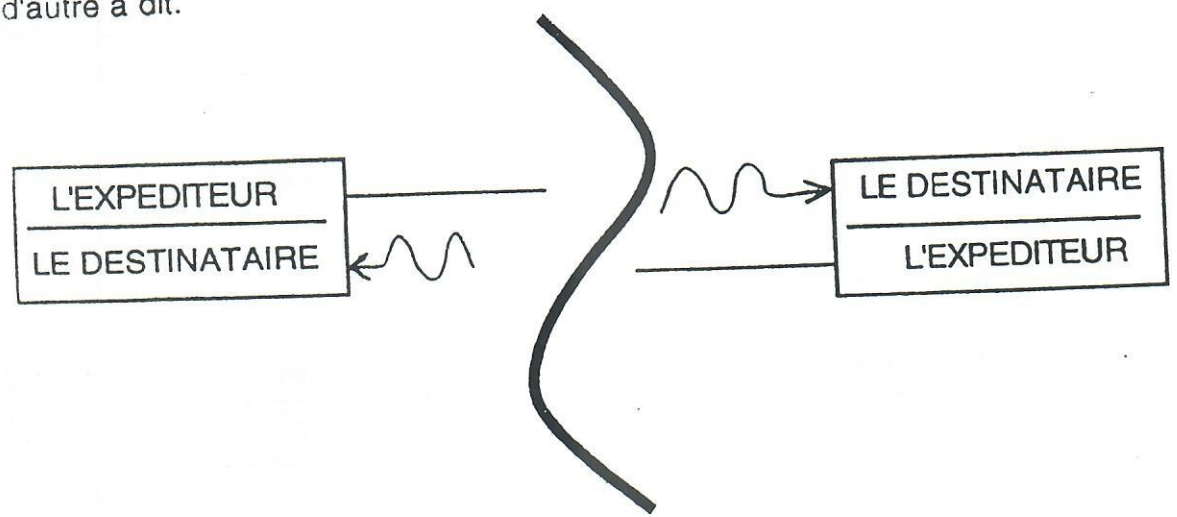
La communication est essentiellement un processus par lequel des individus envoient et reçoivent des informations. La communication peut sembler simple, mais plusieurs choses peuvent mal tourner au cours de ce processus . Par exemple, nous pouvons émettre un message tout en l'estimant clair, tandis que la personne recevant le message ne le comprend pas de la manière voulue. Nous pensons quelquefois à autre chose. Nous sommes distraits et "n'entendons" pas ou n'écoutons pas attentivement.



Une façon par laquelle nous pouvons nous assurer que la communication qui a lieu est efficace est d'utiliser la paraphrase.

La paraphrase

La paraphrase est tout simplement la réformulation personnelle de ce que quelqu'un d'autre a dit.



Le processus de la paraphrase ressemble beaucoup à celui d'attraper un ballon et de le renvoyer, sauf que le ballon que vous renvoyez est à vous et peut être un peu différent du premier. Néanmoins, c'est toujours un ballon. Vous pouvez renvoyer les idées d'une autre personne en commençant vos phrases par des locutions telles que :

- ° Vous dites donc que
- ° Autrement dit
- ° C'est à dire que
- ° J'en déduis donc que.....
- ° Si je comprends bien ce que vous dites,

EXEMPLE

Participant : "Oui. Au fond le problème semble être que certains ne savent pas comment utiliser le système de comptabilité".

Formateur : "Autrement dit, vous estimez que c'est un problème de manque de savoir-faire."

La meilleure façon de paraphraser est d'écouter très attentivement ce que dit l'autre personne. Si nous pensons à ce que nous allons dire ou que nous formulons des évaluations théoriques ou des commentaires critiques pendant que parle l'autre personne, nous risquons de ne pas entendre suffisamment du message expédié pour pouvoir le paraphraser fidèlement.

Il est utile de paraphraser assez fréquemment afin de développer l'habitude. Vous pouvez même interrompre pour paraphraser, puisqu'en général, les interruptions communiquant la compréhension ne gênent pas.

Par exemple

Excusez-moi d'interrompre, mais j'aimerais savoir si je vous comprends bien

La récapitulation

Le but de la récapitulation est de :

- ° Rassembler les idées importantes, les faits, les données.
- ° Etablir une base pour la discussion ultérieure.
- ° Recevoir les progrès.

En utilisant la récapitulation au cours de vos conversations, il vous arrive de pouvoir encourager les gens à devenir plus réfléchis à propos de leurs déclarations en les mettant à l'écoute de leurs propres précisions et accentuations. Par conséquent, cette compétence nécessite que vous écoutiez très attentivement afin de pouvoir classer les informations d'une façon systématique. La récapitulation d'information assure que toutes les personnes impliquées dans le processus de communication comprennent clairement ce qui est arrivé durant une période donnée d'une conversation.

Par exemple, un superviseur peut récapituler afin de s'assurer qu'un employé se rappelle ce qui a été dit, ou souligner quelques points clés déclarés au cours d'une discussion en groupe. Dans ces cas, la récapitulation est très utile. Voici quelques locutions servant à commencer une récapitulation :

- * "Les idées clés que vous venez d'exprimer semblent donc être les suivantes"
- * "Si je vous comprends bien, vous voyez la situation de la façon suivante..."

Exemple : Après avoir entendu Jean décrire son travail pendant trois ou quatre minutes, vous récapitulez de la façon suivante :

"John, voyons si j'ai bien compris. En premier lieu, vous trouvez que le travail est assommant ; en second lieu, qu'il n'est pas bien programmé ; et en dernier lieu, que vous y êtes mal payé. C'est bien comme ça ?"

Pour conclure, cette compétence de communication représente un effort délibéré de la part du superviseur de rassembler les points clés, prononcés par la / les personne(s) avec qui il/elle parle.

La formulation de questions

La formulation de questions est une compétence de facilitation essentielle. Il existe deux catégories importantes de questions : les fermées et les ouvertes.

Questions ouvertes

Les questions fermées se répondent en général par des réponses d'un seul mot, tel que oui ou non. Il convient de s'en servir seulement quand on désire des réponses courtes et précises. A l'exception de ces cas-là, elles entravent la communication.

Formateur : "la dernière activité fut-elle utile ?"

Participant : "Non"

Questions ouvertes

La question ouverte demande des informations plus détaillées. COMMENT ? QUE ? ET POURQUOI ? sont des exemples de mots qui commencent une question.

EXEMPLE

Gérant : " Comment était l'assemblée aujourd'hui ?"

Employé : "Pas mal, mais nous saurons davantage à la fin du mois"

Formateur : Quelles sortes de buts le groupe a-t-il rédigés ?"

Participant : "Ils en ont rédigé tout un assortissement. Le premier fut..."

Comment reformuleriez-vous l'exemple d'une question fermée ci-dessus afin de le transformer en question ouverte ?

Comment aider les groupes à mieux fonctionner⁽¹⁾

Les groupes sont efficaces quand ils font attention tant à ce qu'ils font (la tâche en question) qu'à comment ils le font (les procédés utilisés pour maintenir l'efficacité d'un groupe). Nombreux sont les groupes qui insistent surtout sur les tâches en tenant aucun compte des procédés. Il en résulte, du point de vue de l'atteinte des buts du groupe, une efficacité bien réduite.

Si l'on utilise l'automobile comme analogie, l'on pourrait définir la tâche en disant qu'il faut fournir à quelqu'un un moyen de transport pour arriver de point A à point B. N'importe quel chauffeur pourrait faire ceci (en tout cas, la plupart!) si son auto marche bien. Pourtant si le mécanisme interne n'est pas gardé en bon état - s'il manque de l'huile ou de l'essence, si l'on ne vérifie pas le fonctionnement des freins, ou la pression de l'eau - il se peut que l'auto ait du mal à parvenir à sa destination, ou qu'elle n'y arrive pas du tout, ou qu'elle y arrive, mais avec des dégâts intérieurs sérieux.

Exactement le même phénomène est vrai dans le cas des groupes. Si l'on s'occupe très peu des fonctions d'entretien du groupe, les résultats peuvent se manifester d'une manière très visible. Il se peut que le groupe fonctionne mal, qu'il patauge, ou qu'il se trouve même irrémédiablement désuni. Ou bien, les résultats peuvent être plus subtiles - une manque de coopération en groupe, des ressources inexploitées, la réalisation d'un rendement ou produit inférieur, l'impression que le temps a été gaspillé. Encore une autre conséquence nuisible peut provenir d'un conflit produit par le maintien inefficace d'une groupe. Quelquefois un individu refuse de donner son accord tout simplement parce qu'il n'a pas pu contribuer à la discussion ; bien que ce désaccord n'ait souvent rien à voir à la tâche, le groupe peut s'en trouver égaré.

Il existe des fonctions précises qu'un groupe peut remplir afin d'augmenter son efficacité . Elles sont groupées en deux catégories :

- Les fonctions d'entretien
- Les fonctions de tâche.

Bien qu'on ne puisse pas s'attendre à ce qu'un groupe donné remplisse toutes ses fonctions en même temps, on peut espérer qu'il en restera conscient et qu'il s'en servira de plusieurs aux moments appropriés.

DEVELOPPEMENT DE LA CAPACITE DE TRANSMETTRE ET RECEVOIR LE FEED-BACK

FEED-BACK est le processus de transmettre de l'information qui permettra à un individu de découvrir l'impact de ses actions et de ses paroles sur d'autres individus.

Le comportement de chaque personne est une réponse aux actions et paroles d'une autre. Puisque cette réponse est basée sur une interprétation colorée par les attitudes, valeurs, culture et expériences de l'individu, il est fort possible qu'il comprenne mal nos intentions envers lui . Il n'y a pas moyen de savoir exactement les sentiments qu'on a

(1)

Adapté d'un article intitulé "comment aider les groupes à mieux fonctionner ".....

évoqué en cette personne si elle ne nous les dit pas. Oui, l'on peut se livrer à des suppositions, mais ses sentiments sont imbibés en elle même. Ils sont propres à la personne et au fond d'elle même. Les sentiments d'un autre ne dépendent pas de nous.

Aucune opportunité ne nous est offerte de changer ses sentiments s'il ne nous les dit pas. En nous disant ses sentiments, il nous aide à changer nos comportements pour mieux lui communiquer nos intentions. Sans le feed-back cette divergence entre nos intentions et sa réponse risque de s'aggraver.

Par exemple, un nouveau membre essaie de se faire accepter dans un groupe mais le groupe le rejette à cause de sa manière de se faire intégrer. Par conséquent, le nouveau membre redouble ses efforts et ceci intensifie son rejet.

Le processus se bloque de plus en plus jusqu'au moment où un membre du groupe intervient pour lui dire que son comportement l'empêche à s'intégrer. (feed-back).

LE FEED BACK NON PLANIFIE (suite)	CRITERE POUR LE FEED BACK QUI AIDE
<p><u>PERSONNEL</u> Voici la forme de feedback la plus directe et efficace si elle est sincère et si elle est communiquée avec intention d'aider</p> <p><u>UTILITE DU FEEDBACK</u></p> <p><u>Renforcement</u> Le feedback peut renforcer un comportement voulu par l'encouragement . "Nous avons apprécié..."</p> <p><u>Amélioration</u> Le feedback aide à concorder le comportement avec intention voulue "si vous vous levez, je pourrai mieux vous suivre"</p> <p><u>Identification</u> Le feedback aide à l'identification des êtres et leurs relation. "Fanta, auparavant je pensais que nous étions des ennemis mais finalement nous ne les sommes pas. "N'est-ce-pas ?"</p>	

COMMENT RECEVOIR LE FEEDBACK

- 1- Le demander
- 2- L'accepter
- 3- Demander des éclaircissements
- 4- Répondre à ce qu'on a entendu

BONNE CONDITIONS POUR LA TRANSMISSION DU FEEDBACK

- 1- Dans un atmosphère de confiance et de relations chaleureuses.
- 2- Dans le respect de l'individualité.
- 3- Avec la notion qu'une personne ne peut pas recevoir trop de feedback à un moment donné.
- 4- Disponibilité à sa réception.
- 5- Au bon moment
- 6- Basé sur l'expérience et non pas sur des suppositions des interprétations.
- 7- Quand le transmetteur est motivé par impulsion d'affection et de vouloir aider.
- 8- Quand il est spécifique et émane de l'expérience du groupe.
- 9- Quand il est gardé dans le groupe
- 10- Quand il est demandé et voulu.

BONNES CONDITIONS POUR LA RECEPTION DU FEEDBACK

- 1- Quand on est ouvert et prêt à le recevoir et quand il est demandé.
- 2- Quand on est au changement
- 3- Quand on est le moins défensif

COMMENT DEVELOPPER LA CAPACITE DE LA TRANSMISSION ET RECEPTION DU FEEDBACK

- 1- Développer des profondes et satisfaisantes relations interpersonnelles.
- 2- Apprendre l'impact de votre comportement sur les autres
- 3- Améliorer votre communication interpersonnelle.
- 4- Se tenir compte de votre image de vous même et de la façon que les autres vous voient.
- 5- Etre plus ouvert aux nouvelles expériences.
- 6- Développer votre individualité

LE PROCESSUS DU FEEDBACK

- 1- Honnêteté - communiquer vos sentiments. Sur vous même "Je suis fatigué". "Je suis fâché", "Je suis content".
- 2- Confrontation - communiquer vos sentiments sur les "autres" "je veux t'aider mais je me fâche quand tu ne m'écoute pas".
- 3- Rencontre - Une relation de dialogue entre deux personnes qui sont honnêtes et confrontatrices.
 - Je veux t'aider mais je me fâche quand tu ne m'écoute pas".
 - "Je veux t'écouter mais je me sens menacé par ta riche connaissance".

LE MODELE DU FEEDBACK

Le feedback qui aide exige que la personne à la fois soit consciente de ses sentiments et les exprime. Un modèle pour le feedback est :

Quand tu (comportement)
Je ressens

Ceci donne l'information aux personnes sans les mettre en défensif et leur accorde la liberté de l'accepter ou de le rejeter.

COMMENT RECEVOIR LE FEEDBACK (SUITE)	COMMENT DEVELOPPER LA CAPACITE DE LA TRANSMISSION ET RECEPTION DU FEEDBACK
<p>5- Quand il est vérifié par d'autres membres du groupe.</p> <p>6- Quand on ressent la confiance du groupe.</p> <p>7- Quand on peut garder l'intégrité personnelle.</p> <p>8- Quand il est orienté vers le comportement que l'on peut changer.</p> <p>9- Quand on a la liberté de le rejeter si on le souhaite.</p> <p>10- Quand l'intention est d'aider et non de punir.</p> <p>11- Quand il décrit le comportement, qualification ou jugement de valeur.</p>	

COMMENT ECOUTER : TECHNIQUES

LES TITRES	LE BUT	LES EXEMPLES
1- CLARIFICATION	1- Pour obtenir des renseignements supplémentaires 2- Pour l'aider à explorer tous les aspects d'un problème.	1- "Pouvez-vous élucider ceci ? 2- "voulez-vous dire ceci ?... 3- "Est-ce le problème comme vous le percevez maintenant ?
2- REPETITION	1- Pour s'assurer que nous pensons et interprétons de la même façon. 2- Pour montrer que vous écoutez et que vous comprenez ce qu'il dit 3- Pour l'encourager à analyser d'autres aspects des problèmes en question et de les discuter avec vous.	"Si je comprends bien, vous avez l'intention de..." 2- C'est ce que vous avez décidé de faire et les raisons sont....
3 NEUTRALITE	1- Pour donner l'impression que vous êtes intéressé et que vous écoutez 2- Pour encourager la personne à continuer de parler	1- "Je vois" 2- "Oui, oui" 3- C'est très intéressant 4- "Je comprends"
4 REFLEXION	1- Pour montrer que vous comprenez ce qu'il ressent au sujet de ce qu'il dit 2- Pour aider une personne à évaluer et à modérer ses propres sentiments lorsqu'ils sont exprimés par une autre personne	1- "Vous sentez que ..." 2- "C'était une chose choquante comme vous le voyez " 3- "Vous pensez qu'on a été injuste envers vous".
5 RESUME	1- Pour unifier et résumer les discussions. 2. Pour servir de base pour discussions ultérieures d'un nouvel angle ou autre problème.	1- "Voici les idées principales que vous avez exprimés 2- "Si je comprends ce que vous ressentez sur la situation....

LA PARAPHRASE

Reformulation personnelle de ce que l'autre a dit :

→ Vous dites donc que...

→ Autrement dit,...

→ J'en déduis donc que...

→ Si je comprends bien ce que vous dites,...

LA RECAPITULATION

Rassembler les idées-clefs, les faits, les chiffres.

Les idées-clefs que vous venez d'exprimer semblent être les suivantes :

Si je vous comprends bien, vous voyez la situation de la façon suivante :

TYPOLOGIE DES QUESTIONS

Question fermée

Question ouverte

Questions à choix multiples

Questions alternées

Question directe

Question indirecte

Question à la cantonnade

Question-écho



Question-relais



Question miroir



COMMENT POSER EFFICACEMENT DES QUESTIONS ?

- Vocabulaire adapté ;
- Question simple, claire, concrète ;
- Une question à la fois ;
- Nommer l'interlocuteur avant de poser la question ;
- Lui laisser un temps de réflexion ;
- La réponse doit être à la portée de l'interlocuteur (récepteur) ;
- Interroger tout le monde ;
- etc.

UTILITE DU FEED BACK

- Renforcement de la communication
- Amélioration des relations
- Identification de l'impact du message

CARACTERISTIQUES D'UN BON FEED-BACK (QUI AIDE)

- ❖ Descriptif
- ❖ Spécifique
- ❖ Approprié
- ❖ Utile
- ❖ Demandé
- ❖ Au moment approprié
- ❖ Clarté
- ❖ Exactitude

LA QUEUE DU CHAT

Mémo de la réceptionniste au directeur des services
généraux :

Un ingénieur a marché sur la queue d'un chat ; le chat l'a mordu

Note du directeur des services généraux :

Un nouvel ingénieur a piétiné un pauvre chat ; le chat s'est vengé en mordant l'ingénieur qui ne peut plus marcher.

Note du directeur technique :

Ce con d'ingénieur a marché sur la queue d'un brave chat . Le chat l'a mordu, il a eu raison. L'ingénieur souffre, c'est bien fait pour ses pieds, il ne peut plus marcher, c'est une bonne occasion pour le virer.

Note du directeur du personnel

D'après le directeur technique, nous avons un ingénieur qui est plus con que les autres et qui souffre des pieds après avoir marché sur la queue d'un brave chat qui l'avait mordu..D'après le directeur technique c'est le chat qui a eu raison. Nous partageons cette opinion car même si on est mordu, ce n'est pas une raison pour marcher sur la queue des autres.

Nous envisageons donc le licenciement de l'ingénieur pour faute.

Note du secrétaire général.

D'après le directeur du personnel, le directeur technique serait devenu con parce qu'un ingénieur ne peut plus marcher à la suite d'une altercation avec un chat. Le directeur du personnel indique que c'est le chat qui aurait raison, puisque c'est l'ingénieur qui a bravé le chat en lui mordant la queue.

Le directeur du personnel veut licencier l'ingénieur.

A la réflexion, cette décision pourrait déboucher sur un conflit grave et cela serait de la folie dans le contexte social actuel. La meilleure solution consisterait à licencier le directeur technique.

Note du vice-président

Un directeur est devenu fou parce qu'un ingénieur aurait écrasé la queue d'un ingénieur qui avait cruellement mordu son chat.

Le secrétaire général indique que c'est le chat qui a raison. De toute évidence le secrétaire général est con, et son licenciement est envisagé.

Toutefois l'expérience a prouvé que les cons n'ont jamais entravé la bonne marche de notre entreprise, c'est pourquoi nous préférons envisager de licencier les deux directeurs concernés.

Rapport du Pdg au Conseil d'Administration

Un chat sauvage est à l'origine de troubles graves dans notre société.

Les directeurs deviennent de plus en plus cons, ils se mordent paraît-il la queue en marchant, et veulent avoir raison du secrétaire général et du vice-président qui, eux, seraient devenus fous.

Le directeur technique a écrasé un ingénieur et le Directeur du personnel, traumatisé, prétend que seuls les cons sont capables de faire fonctionner notre entreprise.

J'envisage donc de prendre ma retraite anticipée et de céder l'entreprise pour me consacrer à l'étude du comportement des chats.

LA DYNAMIQUE DE GROUPE

DYNAMIQUE DE GROUPE

- LA DYNAMIQUE DE GROUPE

FONCTIONS AU SEIN D'UN GROUPE

FONCTIONS DE TACHE :

1. Initiateur

- Propose des tâches, des buts, des actions
- Définit les problèmes
- Suggère un procédé.

2. Informateur

- Offre des faits
- Exprime ses sentiments
- Donne une opinion.

3. Clarificateur

- Interprète les idées ou les suggestions
- Définit les mots
- Clarifie les questions.

4. Résuméur

- Relie les idées
- Reconstate les suggestions
- Propose une décision ou une conclusion au groupe.

5. Directeur

- Tente de faire des rappels à l'ordre pour éviter de s'égarer, de sortir du sujet et de faire fausse route.

FONCTIONS D'ENTRETIEN

1. Harmonisateur

- Essaie de reconcilier les désaccords
- Réduit la pression
- Encourage les gens à discuter leurs différences.

2. Gardien

- Garde ouvertes les voies de communication
- Facilite la participation des autres
- Suggère les procédés qui permettent les commentaires des membres.

3. Vérificateur du Concensus

- Demande si le groupe est prêt à prendre une décision
- Propose des conclusions pour vérifier le sentiment du groupe.

4. Encourageur

- Amical, chaleureux et sensible aux autres
- Indique par une expression du visage ou des remarques qu'il accepte les contributions des autres.

5. Conciliateur

- Quand sa propre idée ou sa position est impliquée dans un conflit, qu'il cède sa position
- Il admet ses erreurs
- Il les modifie dans l'intérêt du groupe.

- ... de la nupe
- ...
 - ...
 - ...
 - ...
 - ...

CE QU'IL FAUT OBSERVER

- le niveau de participation
- les flux
- la méthode de travail
- les liens et comme tout est lié
- l'ordre des choses
- les relations entre les personnes
- les besoins
- les erreurs

ANIMATEUR - Observateur
 Ne pas intervenir si le participant
 le veut



PHASES DE NAISSANCE D'UN GROUPE

1. STUPEUR, ANGOISSE, INQUIETUDE

Chacun se demande pourquoi on est là, ce qu'on va faire, quelle sera la durée, comment on va procéder, qui sont les autres ?

2. IDEES PERSONNELLES

Quelqu'un avance une idée personnelle, d'autres complètent, apportent des informations.

3. OPPOSITION(S)

Les idées personnelles sont confrontées, en désaccord
Peut engendrer l'agressivité, la formation de clans.

4. STRUCTURATION

S'il y a consensus, cette volonté amène les participants à s'organiser pour pouvoir progresser dans le cadre d'une méthode acceptée par tous.

5. COOPERATION

Etablissement d'échanges positifs, production ensemble vers l'objectif commun.

CE QU'IL FAUT OBSERVER DANS UN GROUPE

- * Niveau de participation verbale
- * Influences
- * Méthode de prise de décision
- * Qui tient et comment sont assurées
les fonctions de tâche
les fonctions d'entretien
- * L'atmosphère du groupe
- * Relations entre les membres
- * Sentiments
- * Normes

CE QU'IL FAUT OBSERVER DANS LES GROUPES

Dans tous les rapports humains, il existe deux ingrédients : le contenu et le processus. Le premier traite du sujet ou de la tâche à laquelle travaille le groupe. Dans la plupart des rapports, l'attention de tous est dirigée vers le contenu. Le second ingrédient, le processus, traite de ce qui survient entre les membres du groupe tandis qu'ils travaillent. Le processus ou la dynamique de groupe traite d'aspects tels le moral, le ton des sentiments, l'atmosphère, la participation, les styles d'influence, les luttes de contrôle, les conflits, la compétition, la coopération, etc.

Dans la plupart des rapports, le processus reçoit très peu d'attention même s'il est la cause principale de l'inefficacité des rapports de groupe. La sensibilité au processus de groupe facilitera le prompt diagnostic des problèmes de groupe et leur traitement efficace. Etant donné que ces processus font partie de tous les groupes, leur perception rendra l'individu plus indispensable au groupe et l'aidera à participer plus efficacement au groupe.

Des commentaires de bases qui pourront permettre à un processus d'analyser les comportements de groupe sont présentés ci-dessous :

Participation :

Une indication de l'engagement est la participation verbale.
Recherchez les différences dans le degré de participation des membres.

1. Quels sont les membres qui participent beaucoup ?
2. Quels sont ceux qui participent peu ?
3. Reconnaissez-vous des modifications dans la participation, par exemple, les participants forts se taisent, les participants faibles se mettent à parler. Voyez-vous des explications possibles dans les rapports du groupe ?
4. Comment les membres silencieux sont-ils traités ? Comment leur silence est-il interprété ? Acquiescement ? Désaccord ? Consentement ? Manque d'intérêt ? Peur ?
5. Qui parle avec qui ? Y voyez-vous une explication dans les rapports du groupe ?
6. Qui est le meneur du groupe ? Pourquoi ? Y voyez-vous une explication dans les rapports du groupe ?

Influence :

L'influence n'est pas synonyme de la participation. Certaines personnes ne parlent pas beaucoup mais savent capturer l'attention de tout le groupe. D'autres parlent abondamment mais généralement n'attirent pas l'attention des autres membres du groupe.

7. Quels sont les membres qui ont une influence marquante ? C'est-à-dire les membres qui sont écoutés lorsqu'ils ou elles parlent.
8. Quels sont les membres du groupe ayant peu d'influence ? Les autres ne les écoutent pas ou ne suivent pas. Y a-t-il un changement d'influence ? Qui change ?
9. Voyez-vous de la rivalité dans le groupe ? Y a-t-il une lutte pour prendre la direction ? Quel effet est-ce que cela a sur les autres membres du groupe ?

Genres d'influence :

L'influence peut prendre des formes variées. Elle peut être positive ou négative ; elle peut engendrer le support et la coopération d'autrui ou les antagoniser. Comment est-ce qu'une personne qui essaie d'en influencer une autre peut être le facteur crucial qui va déterminer la manière dont l'autre sera plus ou moins ouverte à l'influence.

De 10 à 13 sont suggérés quatre styles qui apparaissent fréquemment en groupe :

10. Autocratique :

Est-ce que quelqu'un essaie d'imposer sa volonté ou ses valeurs sur les autres membres du groupe ou essaie de les faire favoriser ses décisions ? Qui évalue ou passe des jugements sur les autres membres du groupe ? Est-ce que des membres font obstruction lorsque la direction à prendre n'est pas celle qu'ils ou elles désirent ? Qui a tendance à "organiser le groupe" ?

11. Pacificateur :

Qui supporte avec empressement les décisions des autres membres du groupe ? Y a-t-il quelqu'un qui essaie constamment d'éviter l'expression des sentiments négatifs et des conflits en calmant les eaux troubles ? Y a-t-il quelqu'un qui délègue ses pouvoirs aux autres membres du groupe ? Y a-t-il quelqu'un qui évite de donner des informations rétroactives négatives, qui n'est d'accord que quand la rétroaction est positive ?

12. Laissez-faire :

Y a-t-il dans le groupe des membres qui retiennent l'attention par leur manque d'implication apparent dans les affaires du groupe ? Y a-t-il quelqu'un qui accepte les décisions du groupe sans s'engager d'une manière ou d'une autre ? Qui a l'air d'être à part et pas engagé ; qui n'initie aucune activité, participe mécaniquement et seulement en réponse à autrui ?

13. Démocratique :

Qui essaie d'inclure tous les autres dans une discussion ou une prise de décision du groupe ? Qui exprime ses sentiments et opinions ouvertement et directement sans juger autrui ? Qui apparaît être ouvert à la rétroaction et à la critique des autres ? Quand ça s'échauffe et que la tension monte, qui du groupe essaie de résoudre le conflit d'une manière appropriée (Méthode de la résolution des problèmes).

Méthodes de prise-de-décisions :

De nombreuses décisions sont prises en groupe sans considération de leurs effets sur les autres membres. Certains essaient d'imposer leur décision sur le groupe, alors que d'autres veulent la participation de tous dans la prise de décision.

14. Est-ce qu'une seule personne décide et exécute cette décision sans en référer à autrui ? (Se permettre de ...). Par exemple, elle décide sur le sujet de la discussion et commence à en parler immédiatement. Quel en est l'effet sur les membres du groupe ?
15. Le groupe va-t-il d'un sujet à un autre sans direction ? Qui initie ces passages d'un sujet à un autre ? Y voyez-vous une raison quelconque pour que cela se produise dans le groupe ?
16. Qui supporte les suggestions et les décisions d'autrui ? Cela supporte-t-il le résultat obtenu lorsque deux membres décident du sujet et de l'activité pour le groupe ? Quel en est l'effet sur les autres membres du groupe ?
17. Y a-t-il évidence d'une majorité ayant tendance à décider malgré l'objection d'autres membres ? Demandent-ils un vote (support majoritaire) ?
18. Y a-t-il tentative à amener la totalité des participants à participer à la prise de décisions (agrément général) ? Quel effet cela semble avoir sur le groupe ?
19. Y a-t-il quelqu'un dont la contribution ne semble pas être reconnue ? Quel effet cela a-t-il sur le groupe ?

Les fonctions dans le travail :

Ces fonctions illustrent les conduites qui ont trait à l'exécution et à l'achèvement d'un travail, ou à l'accomplissement du travail auquel le groupe est confronté.

20. Y a-t-il quelqu'un qui suggère des moyens à utiliser pour aborder et résoudre un problème ?
21. Y a-t-il quelqu'un qui s'efforce de résumer ce qui a été couvert ou ce qui est survenu dans le groupe ?
22. Y a-t-il des contributions ou des demandes de faits, d'idées, d'opinions, de sentiments, de rétroaction, ou des suggestions alternatives ?
23. Qui guide la direction de la conversation ? Qui empêche les changements de sujet ?

Fonctions d'entretien :

Ces fonctions sont importantes au morale du groupe. Elles maintiennent de bons et harmonieux rapports parmi les membres et créent une atmosphère de groupe qui facilite la contribution maximum de chaque membre. Elles assurent un travail d'équipe uniforme et efficace parmi les membres.

24. Qui aide les autres à entamer la discussion (ouvre les portes) ?
25. Qui interrompt la discussion (ferme les portes) ?
26. Avec quelle facilité les membres communiquent-ils leurs idées ? Y a-t-il des membres qui semblent préoccupés et n'écoutent pas ? Certains membres font-ils l'effort d'aider à clarifier les commentaires des autres ?
27. Comment les idées sont-elles rejetées ? Comment les membres réagissent-ils quand leurs idées sont rejetées ? Certains membres tentent-ils de leur montrer de l'appui ?

L'atmosphère du groupe :

La manière de travailler d'un groupe crée une atmosphère qui à son tour se révèle dans une impression générale. De plus, les goûts individuels quant à l'atmosphère du groupe peuvent différer. L'atmosphère caractéristique d'un groupe peut être mieux comprise en trouvant les mots qui décrivent les impressions générales des membres du groupe.

28. Qui semble préférer une atmosphère agréablement amicale ? Des efforts sont-ils faits dans le but de supprimer les conflits ou les sentiments désagréables ?
29. Qui semble préférer une atmosphère de conflit et de désaccords ? Y a-t-il des membres qui provoquent ou contrarient les autres ?
30. Les membres du groupe semblent-ils participer et être intéressés ? L'atmosphère reflète-t-elle le travail, le jeu, la satisfaction, l'ennui, etc...?

Les membres :

Un aspect important pour les membres est leur degré d'acceptation ou de participation dans le groupe. De différents modes de participation peuvent s'établir dans le groupe qui peuvent éclairer au sujet du degré et du genre des rapports du groupe.

31. Le groupe est-il divisé ? Il peut arriver que deux ou trois membres soient toujours du même avis ou s'appuient mutuellement, ou qu'ils soient continuellement en désaccord.
32. Certains membres semblent-ils être à l'écart du groupe ? Y en a-t-il qui semblent plus populaires ? Comment agissent les membres qui sont à l'écart ?
33. Y a-t-il des membres qui s'écartent ou se rapprochent du groupe, en déplaçant leur chaise, par exemple ? Quelles conditions les font se déplacer ?

Sentiments :

Durant toute discussion de groupe les rapports entre les membres provoquent certains sentiments. Cependant, ces sentiments sont peu souvent mentionnés. Les observateurs peuvent avoir à deviner sur la base du ton de la voix, des expressions du visage, des gestes et de nombreuses autres indications sous forme non verbale.

34. Quels genres de sentiments émanent des membres du groupe : colère, irritation, frustration, chaleur, excitation, ennui, défense, compétition, etc...?
35. Voyez-vous une tentative de bloquer l'expression de ces sentiments de la part des membres du groupe, plus particulièrement des sentiments négatifs ? Comment cela se fait-il ? Y a-t-il quelqu'un qui le fait continuellement ?

Les normes :

Les règles de bases et les conduites à suivre peuvent se développer dans un groupe qui contrôle l'attitude de ses membres. Les normes expriment généralement les croyances ou les désirs de la majorité des membres du groupe vis-à-vis de ce que la conduite devrait ou ne devrait pas être au sein de ce groupe. Ces normes peuvent être claires aux yeux de chacun (explicites), reconnues et ressenties par quelques uns des membres seulement (implicites), ou peuvent opérer totalement en dehors de la perception de qui que ce soit du groupe. Certaines normes facilitent la marche du groupe, d'autres la freinent.

36. Certains domaines sont évités par le groupe (ex. : le sexe, la religion, parler au sujet des sentiments actuels existant dans le groupe, discuter de la conduite de l'animateur, etc...) ? Qui semble avoir une inclination à en freiner la discussion ? Comment s'y prend-t-il ?
37. Les membres du groupe sont-ils généralement trop gentils et trop polis les uns envers les autres ? Les sentiments positifs sont-ils les seuls à être exprimés ? Les membres se mettent-ils d'accord trop rapidement ? Qu'arrive-t-il lorsqu'il y a désaccord ?
38. Voyez-vous les normes à opérer comme agent de sélection des questions permises (Ex. : "Si je parle, tu dois parler" ; "Si je déballe mes problèmes, tu dois déballer les tiens"). Les membres se sentent-ils libres de se parler au sujet de leurs sentiments respectifs ? Y a-t-il restriction dans le groupe dans le sens que les sujets débattus sont tous du domaine intellectuel ou les événements discutés extérieurs au groupe ?

LE COMPORTEMENT EGOCENTRIQUE QUI PROVOQUE UN BLOCAGE

Bloqueur :

Interrompre l'opération du groupe en prenant la tangente, parlant des expériences personnelles qui n'ont aucun lien au problème du groupe, disputant trop sur un point déjà résolu par le reste du groupe, rejetant les idées sans les considérer, empêchant un vote

Agression :

Critiquer ou blâmer les autres, montrer de l'hostilité envers le groupe ou un individu sans lien à ce qui se passait dans le groupe, dégonfler son prochain.

Chercher la reconnaissance

Essayer d'attirer l'attention sur soi-même en parlant excessivement, des idées extrêmes en se vantant, en se comportant violemment.

Plaidoirie spéciale :

Introduire ou supporter des idées ayant rapport à nos propres valeurs ou philosophies au-delà de la raison, essayer de parler pour des groupes particuliers à la femme de ménage, l'homme ordinaire, etc.

La retraite :

Agir de façon indifférente ou passive, avoir recours à une formalité excessive, ne pas dire ce que l'on pense, chuchoter aux autres.

La domination :

Essayer de prendre de l'autorité, de manipuler le groupe ou certains membres du groupe en faisant valoir sa position ; interrompre les contributions des autres.

Ces comportements sont souvent une manifestation des problèmes cachés.

LE GRAND SEIGNEUR

il est au dessus de tout ça /
Ne pas le critiquer, mais
accepter la technique du
"oui mais..."

MONSIEUR "JE SAIS TOUT"

Faire vérifier ses
affirmations

LE TIMIDE

lui poser
les questions faciles
lui donner le sentiment de
sa valeur.

LE PIPELET

limiter son temps
de parole, interrompre
avec diplomatie

LUI IL EST CONTRE

Reconnaitre la valeur de son
expérience, l'inviter à en
faire bénéficier les autres

LE SAGE

lui demander
en quoi
une synthèse
une solution

LE ROUFFILLEUR

l'interroger sur
la suite
des habitudes

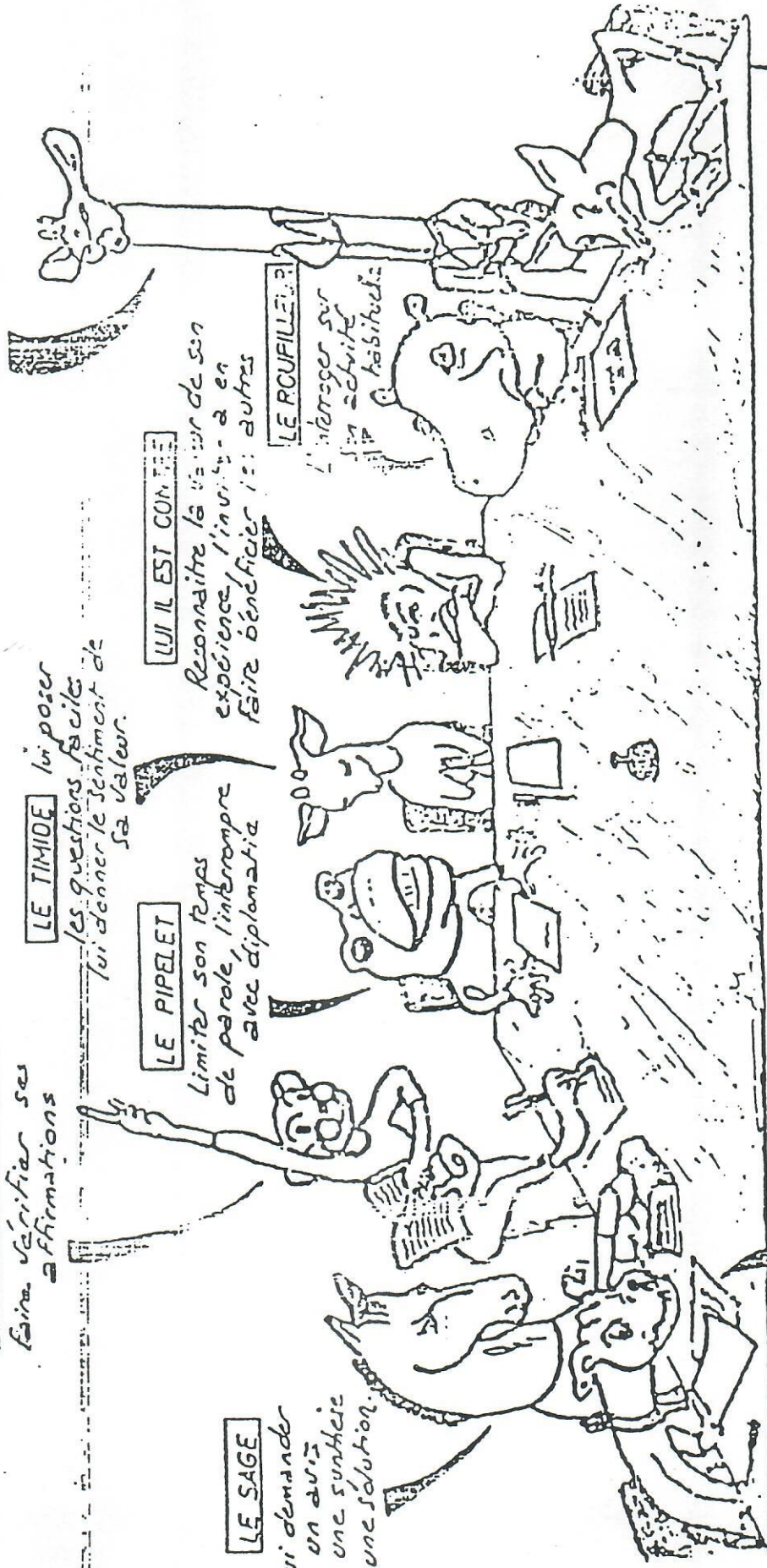
LE BAGARREUR

Ne pas se laisser
entraîner: Tactique:
Ignorer sa présence

LE RUSE

chercher à contourner
l'animateur.
Transmettre ses questions
à un sous groupe qui

LA REUNION DE TRAVAIL



QUE FAIRE FACE A CERTAINS COMPOTEMENTS INDIVIDUELS ?

Dans l'animation de groupe, il peut y avoir des moments délicats, l'animateur un rôle à jouer. Les problèmes peuvent se manifester soit par des comportements types individuels ou collectifs.

1 - LE PARTICIPANT SILENCIEUX

Il paraît attentif à ce qui se passe, ni hostile, ni particulièrement intéressé, il vous semble qu'il pourrait davantage participer mais il reste silencieux.

* Quelles peuvent être les raisons de son silence ?

- Timidité, manque de confiance en soi, anxiété
- Indifférence réelle au thème ou aux conséquences du travail de groupe
- Il se sent à part dans le groupe (âge, ancienneté, connaissance du problème ...)
- Il réfléchit lentement et c'est toujours un autre qui s'exprime avant lui
- Il se sent bien dans le groupe et ne voit pas l'intérêt de redire ce que d'autres ont exprimé avant lui.

* Que faire ?

Si cette situation est durable, essayer de trouver la cause réelle de son silence à partir des hypothèses ci-dessus.

Pour cela ne pas hésiter à avoir un entretien avec lui, et à faire état de l'intérêt que vous attachez à sa participation.

Ne pas chercher à forcer la participation en particulier par une interpellation qui serait perçue comme un jugement négatif en public "Vous ne dites rien... qu'en pensez-vous ?".

Chercher plutôt à obtenir son aide pour une plus grande efficacité du groupe: reformulez les différents points de vue sur le problème et demandez lui son avis. Cela lui donnera la possibilité de réfléchir au problème et l'aidera à se positionner.

2 - LE BAVARD

Il s'exprime souvent, donne son avis, pose des questions, ses interventions sont intéressantes, mais il vous gêne parce qu'il accapare la parole et ne permet pas une participation des autres membres du groupe qui sont d'ailleurs agacés.

* Pourquoi s'exprime-t-il autant ?

- Il a des connaissances que les autres n'ont pas et/ou un niveau hiérarchique plus élevé que les autres
- Il ne supporte pas l'autorité en général et celle de l'animateur en particulier
- Il se désigne comme le porte-parole du groupe
- Il est passionné par le sujet mais inconscient des effets de son comportement
- Il veut "se faire bien voir" du groupe et/ou de l'animateur.

* Que faire ?

- Se rappeler qu'il est dans le rôle de l'animateur d'être directif sur la forme, c'est-à-dire qu'il doit faire respecter l'horaire, la méthode choisie et permettre une expression équilibrée de tous.
- L'animateur peut le prendre à part pour lui expliquer les règles du jeu, les conséquences de son attitude
- Eviter de le regarder, de le questionner
- Lui demander d'être bref
- Interroger directement les autres.

3 - L'APARTE

Deux personnes qui participent bien d'habitude, discutent fréquemment à mi-voix, vous ne savez pas si elles parlent du sujet ou d'autres choses. Elles vous gênent, et dérangent le groupe.

* Quelles peuvent être les causes de l'aparté ?

- Elles ne sont pas intéressées par le thème ou votre manière d'aborder le problème
- Elles ont un problème extérieur qui les préoccupe
- L'une d'elles n'a pas compris une intervention, hésite à demander au groupe et interroge donc son voisin.

* Que faire ?

- Créer une atmosphère qui permette l'expression libre, leur demander d'exprimer tout haut ce qu'elles ont à dire, faire silence et attendre qu'elles se rendent compte de la gêne qu'elles provoquent.
- Accepter un certain nombre d'apartés, preuve qu'une certaine liberté est possible dans le groupe, en particulier lorsque le travail de groupe dure depuis trop longtemps. Dans ce cas y voir le besoin de faire une pause.
- N'intervenir directement que si les apartés se prolongent.

4 - LE RETARDATAIRE

Retardataire systématique ou accidentel, son arrivée distrait le groupe. Il se sent, lui-même, plus ou moins à l'aise, ce qui l'amène soit à intervenir en dehors du sujet, à contester la progression du groupe ou les résultats acquis, soit à ne pas se manifester pendant toute la réunion.

* Les causes possibles

- Retard vraiment accidentel
- Sa hiérarchie considère cette réunion comme peu importante (ou non prioritaire)
- Il considère cette réunion comme une obligation, elle manque d'intérêt pour lui (ne vas pas assez vite... débouche sur rien ...).

* Que faire ?

- Le plus rapidement possible, reformuler ce qui a été dit et le faire sans chercher à le culpabiliser en l'interrogeant devant le groupe sur les causes de son absence.
Cette reformulation sera d'ailleurs utile pour le groupe.
- Si ces retards se répètent, avoir un entretien individuel pour en analyser les causes et chercher des solutions.

5 - L'AGRESSEUR

Un des participants "interpelle" l'animateur, ses propos apparaissent hors de proportion (excessifs) par rapport aux thèmes abordés ou à l'attitude de l'animateur lorsqu'elle est mise en cause.

* Les causes possibles

- Une agression en retour : l'animateur a plus ou moins consciemment mis en cause le groupe, ou un de ses membres, cela apparaît comme une injustice.
- Une insatisfaction du groupe ou d'une partie de ses membres vis-à-vis de la méthode choisie pour traiter le problème, de la progression du groupe (jugée trop lente...); cette insatisfaction grandissant parce que l'animateur n'en a pas tenu compte et tarde à intervenir.
- Le groupe ou une partie du groupe qui pour une cause extérieure (accidentelle parfois) n'a pas envie de traiter le problème à l'ordre du jour et voudrait bien discuter de cet évènement...

* Que faire ?

- Prendre son courage à deux mains.
- Arrêter le travail de groupe et proposer d'expliquer ensemble les raisons de cette agressivité, prendre le temps d'en trouver les causes. Avoir un entretien individuel complémentaire si nécessaire.
- Prendre garde à sa propre attitude d'animateur vis-à-vis de l'"agresseur" dans la suite de la réunion :
 - . ne pas lui donner excessivement la parole ;
 - . ne pas le priver de pouvoir s'exprimer.

6 - L'OPPOSANT

Dans votre groupe un participant cherche à vous coincer. Il relève les erreurs de détail avec satisfaction, pose des questions difficiles, n'est jamais content des horaires et des conditions matérielles. Par ailleurs, il a une certaine expérience sur le thème et ses interventions ont une incidence sur le climat du groupe.

* Les causes possibles

- Problèmes personnels du participant.
- Problèmes liés à l'animateur : son attitude (directive sur le fond, accusateur à certains moments, égocentrique...), la méthode de travail choisie, les choix faits ultérieurement...
- Le participant peut vouloir affirmer sa supériorité dans le groupe...

* Que faire ?

- Revenir sur les objectifs ou la méthode choisie et la discuter avec le groupe.
- Reformuler ses questions et les renvoyer au groupe pour discussion.
- Avoir un entretien individuel avec lui pour expliquer votre perception de son attitude, et en analyser les causes avec lui.
- Le charger d'un travail sur le thème traité en fonction de la compétence qu'il affirme.

COMMENT FAIRE PROGRESSER LE GROUPE ET L'AIDER A FAIRE DES CHOIX

Toute réunion à un objectif (ou des objectifs), l'animateur met en œuvre des méthodes d'animation de manière à faire progresser le groupe vers l'atteinte de l'objectif.

1 - AIDER LE GROUPE A RESTER CENTRE SUR L'OBJECTIF

- A chaque séance de travail et plusieurs fois par séance rappeler l'objectif du groupe et ses limites :
 - . L'objectif de la séance doit être noté au tableau et rester visible. S'assurer que le groupe adhère toujours à cet objectif (voir fonction régulation).
- Pour certaines phases de travail, il est utile d'écrire l'objectif de cette phase (exemple : objectif du brain storming) et de recentrer sur l'objectif à chaque fois qu'il y a dérive.
- Les questions ouvertes doivent concerner l'objectif et être formulées de manière à éviter d'en sortir.

2 - AIDER LE GROUPE A PROGRESSER DANS SA REFLEXION

- S'assurer que les propos de chacun sont bien compris par les membres du groupe (problème du langage), faire clarifier si nécessaire (grâce aux questions et reformulations).
- Au début de l'étude d'un problème, mettre en évidence les données dont on dispose. Le faire de manière BREVE en présentant les différents aspects du problème.

- Faire des synthèses périodiques pour "baliser" la progression du groupe.
- Animer la réunion de manière que les participants acceptent de restreindre les possibilités de remise en cause des choix qui ont été faits par le groupe auparavant.
 - . être directif en rappelant ce qui a été décidé par le groupe
 - . rappeler les contraintes d'objectif et d'horaire
 - . veiller à ce que les phases d'analyse préalable soient très ouvertes avant le choix (de manière que les réserves aient pu s'exprimer).
- Proposer au groupe une méthode de résolution de problème, ou l'aider à la définir. Une fois cette méthode choisie, s'y tenir et être directif sur son application.

3 - AIDER LE GROUPE A FAIRE DES CHOIX

- Les choix sont de différentes natures et en dehors de la réunion d'information ils interviennent plusieurs fois dans une réunion :
 - . choix du problème qui doit être étudié en priorité par le groupe ou par des services fonctionnels
 - . choix de la cause ou des causes principales d'un problème
 - . choix de la solution à mettre en oeuvre...
- Le choix est une des actions les plus importantes des réunions, résolution problèmes pour la qualité de la production du groupe et pour la satisfaction du groupe et sa cohésion.
- La qualité de l'analyse préalable et le fait qu'elle soit partagée facilitent grandement le choix.

COMMENT INTERPRETER L'EVOLUTION D'UN GROUPE ?

Un groupe qui est créé doit se constituer en tant que tel. Il va passer par les stades de développement qui sont ceux d'une vie :

- naissance
- croissance
- mort.

Il est important pour l'animateur qui conduit un groupe de longue durée :

1. de connaître les données qui déterminent la dynamique du groupe
2. de rassembler les informations qui lui permettront :
 - de repérer les étapes de développement du groupe
 - de situer son intervention par rapport à celles-ci.

Il a sur le développement de la vie du groupe deux types d'intervention :

- Maintenir la cohésion du groupe dans sa vie affective (c'est-à-dire veiller au risque de dissociation du groupe).
- Maintenir la progression du groupe dans l'atteinte des objectifs communs (c'est-à-dire veiller au risque de régression du groupe).

Un groupe n'existe et ne fonctionne en tant que tel que si :

1. Il existe une communauté de buts entre ses membres : le but commun sera différent des buts individuels.
2. Il s'installe entre ses membres :
 - des échanges liés à la situation du groupe
 - des réactions collectives (émotions, sentiments, opinions, ... collectif)

3. Il s'établit un équilibre interne au groupe :

- distribution des sympathies - antipathies
- clivage en sous-groupes
- lutte d'influence entre leaders

ceci dans le cadre d'une structure informelle et mouvante.

COMMENT ANALYSER LES FONCTIONS AYANT TRAIT A L'ENTRETIEN DE GROUPE

Avec quel succès votre groupe réussit-il à exercer ses fonctions d'entretien ?

1. La médiation : (Harmonisation)

La mise en harmonie ; la conciliation des différences de points de vue ; la suggestion de compromis : le désaccord aimable.

1 2 3 4 5 6 7

Avec très peu
de succès.

Avec beaucoup de
succès.

2. Surveillance de la discussion : (Gardien)

(Les membres réussissent-ils à :) faire parler les autres ; suggérer des délais ou d'autres procédures permettant une participation étendue ; faire continuer la discussion ; éviter la domination d'une seule personne.

1 2 3 4 5 6 7

Avec très peu
de succès.

Avec beaucoup de
succès.

3. Concensus : (Vérificateur)

L'attention au besoin de prendre une décision soutenue ; la proposition de conclusions pour vérifier le sentiment du groupe.

1 2 3 4 5 6 7

Avec très peu
de succès.

PLAN POUR AMÉLIORER LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Avec beaucoup de
succès.

4. Encouragement : (Encourageur)

L'art d'être aimable, chaleureux, accueillant à travers la conversation et les expressions ; de donner son appui même dans les cas de désaccord.

1

2

3

4

5

6

7

Avec très peu
de succès.

Avec beaucoup de
succès.

5. Le soulagement des tensions : (Conciliateur)

L'utilisation de l'humour ; l'art de rétablir le calme ; l'art de demander des périodes de décontractions.

1

2

3

4

5

6

7

Avec très peu
de succès.

Avec beaucoup de
succès.

UN PLAN POUR AMÉLIORER LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE :

COMMENT ELABORER DES CRITERES

Voici une occasion pour se réunir en groupe et pour élaborer un plan d'amélioration. Compléter les phrases suivantes et discuter en groupe vos réponses.

. Nous devrions insister davantage sur les choses suivantes :

- conciliation de pt de vue.
- suggestion de compromis.
- distribution de la parole.
- l'humour.

. Nous devrions moins insister sur ces autres choses :

- les points fixés
- les intérêts personnels
- les polémiques.

Convoquer votre groupe afin de discuter ensemble de critères pour se reconnaître le bénéfice approprié.

**UNE TACHE D'ACCORD EN GROUPE :
COMMENT ELABORER DES CRITERES**

Chaque année, le Gouvernement du Djinguili attribue une bourse, qui doit permettre à un de ses employés de poursuivre ses études. Chaque candidat doit indiquer dans quel domaine il étudiera ainsi que l'endroit où il poursuivra ses études. Dans le passé, la plupart des candidats ont fait leurs études en Europe ou aux U.S.A dans des domaines particulièrement utiles à leur pays qui est un pays en voie de développement. La seule condition à remplir pour pouvoir obtenir cette bourse est la suivante : « il faut s'engager à revenir au pays après avoir terminé les études et travailler cinq ans pour le Gouvernement dans un emploi mettant en application ses études ». Enfin cette bourse est réservée exclusivement aux employés du Gouvernement du Djinguili.

Des représentants du Ministère de l'Education Nationale ont déjà présélectionné parmi les nombreux prétendants les cinq meilleurs candidats.

Un comité de hauts fonctionnaires est constitué et doit procéder au choix définitif d'un candidat. Vous êtes membres de ce comité, qui est convoqué aujourd'hui afin de prendre une décision. On vous donne en annexe le portrait biographique de chacun des cinq individus sélectionnés par le Ministère de l'Education Nationale. Le comité doit prendre sa décision par un consensus. Néanmoins, avant d'arriver à ce consensus, il doit établir les critères qu'il utilisera pour faire son choix.

Convoquer votre groupe afin d'élaborer un ensemble de critères pour sélectionner le bénéficiaire approprié.

Le Gouvernement du Djinguili a mis au point un programme de développement qui vise à améliorer la vie des familles au niveau villageois. Le gouvernement attache également une priorité importante à ce programme.

UNE TACHE D'ACCORD EN GROUPE : **COMMENT CHOISIR LE CANDIDAT APPROPRIE**

Voici les descriptions biographiques des cinq finalistes :

Daouda :

Il veut faire des études en médecine aux U.S.A. Il travaille actuellement au Département de la Santé Publique en tant que spécialiste des problèmes de santé communautaire. Diplômé en Santé Publique de l'Université du Djinguili, il est titulaire d'une maîtrise de l'Université d'Oxford dans le même domaine. Ayant été parmi les premiers de sa classe tant au pays qu'en Angleterre, il est très intelligent. Marié avec deux enfants, il possède quelques fonds personnels pour l'aider à couvrir les frais élevés des études de médecine. Il critique sévèrement le Gouvernement actuel du Djinguili, et a organisé des manifestations destinées à forcer les instances publiques à changer leur politique à propos de l'utilisation des impôts. Certains le considèrent comme un provocateur. Il possède un passé professionnel irrégulier, ayant fréquemment changé d'emploi. Quelques uns de ses anciens superviseurs le trouvent brillant. Il est souvent respecté pour son intelligence, mais pas très apprécié par certains de ses collègues. Il semble être très attaché à son pays, il rentrerait probablement au Djinguili pour honorer son engagement. Il a quarante ans.

Maria :

Titulaire d'une Maîtrise en Nutrition, elle travaille actuellement au Département de la Nutrition Communautaire du Ministère de l'Agriculture où elle prend une part active à la planification et à la mise en oeuvre des séances de nutrition familiale. Le gouvernement du Djinguili vient de lancer un plan de cinq ans destiné à améliorer la nutrition des familles au niveau villageois. Le gouvernement attache également une priorité importante à ce programme.

Célibataire avec un enfant, elle a été la première de sa classe à l'université de Djinguili. Agée de 30 ans, elle est issue d'une famille à faible revenu. Elle n'a pas de fonds personnels. Prenant une part active aux affaires communautaires, elle a siégé à divers comités. Par ailleurs, elle a été élue trois fois Présidente Nationale de l'Association pour l'Enseignement Ménager. Elle a voyagé dans les pays voisins pour siéger à des comités de recherche. Le département dans lequel elle travaille considère son travail comme essentiel au programme qu'ils ont réalisé. Elle a été promue plusieurs fois, elle possède un passé professionnel impeccable, et des recommandations excellentes de ses collègues.

Abdou :

Musicien très doué voulant faire des études à Vienne, il travaille actuellement au Ministère de la Culture. Il a donné beaucoup de concerts au Djinguili et a été invité trois fois à participer à une série de concerts donnés dans tous les pays de la sous région. Il possède d'excellents dossiers d'études et de travail. Il est vivement recommandé tant par ses superviseurs que par ses pairs. Agé de 30 ans, Abdou est célibataire, et provient d'une famille très en vue sans être nantie. Il est particulièrement bien connu pour ses services professionnels gratuits. Depuis de nombreuses années, il consacre un jour par semaine à donner des leçons de musique aux enfants doués mais qui sont pauvres. Chaque année il organise des tournées de concerts en compagnie d'amis musiciens qui font avec lui le tour du pays. Il est certain que si Abdou avait l'occasion d'étudier davantage, il deviendrait un pianiste de concert de renommée mondiale.

Fatoumata :

Diplômée en Administration Publique, elle travaille actuellement comme gestionnaire au Ministère des Finances. Elle est mariée avec trois enfants, et elle a 45 ans. Au cours des vingt dernières années, Fatoumata a occupé diverses fonctions au sein du Ministère des Finances, assumant des responsabilités supplémentaires chaque fois qu'elle a été promue.

Elle a reçu d'excellentes recommandations tant de ses superviseurs que de ses collègues. Elle est connue pour ses qualités de chef ; elle a pris une part active au Mouvement pour les Droits Féminins au Djinguili. Elle soutient le gouvernement et est bien connue par les chefs politiques actuels. Elle est avide d'étudier aux U.S.A. et espère ramener au pays des méthodes plus efficaces de gestion des services gouvernementaux.

Badarou :

Biologiste de formation, il veut effectuer des recherches botaniques spécialisées destinées à augmenter la productivité d'un des produits agricoles de base du Djinguili, lesquelles recherches le mèneraient à un doctorat. Agé de 30 ans, il est marié, sans enfants. Il est titulaire d'une Maîtrise d'une université américaine et a quelques fonds personnels qui ne sont pas suffisants pour couvrir les frais d'un doctorat. Il a été reçu le premier de sa classe et a obtenu d'excellentes recommandations de ses pairs et de ses superviseurs. Il fait actuellement partie d'une équipe de chercheurs affectés au Ministère de l'Agriculture. L'an dernier, il a travaillé à un projet de développement régional faisant des recherches botaniques semblables à ceux du Djinguili. Son travail est réputé pour son innovation exceptionnelle.

**LA REDACTION ET
LA PRESENTATION
D'UNE ETUDE DE CAS**

FORMATION DES FORMATEURS A L'ELABORATION ET L'UTILISATION DES ETUDES DE CAS

NOTE DE SYNTHÈSE SUR LA METHODOLOGIE D'ELABORATION D'UN CAS

METHODOLOGIE D'ELABORATION DES CAS DANS LA FORMATION

I. - GENERALITES

Il est difficile de cerner correctement le concept de cas du fait de la diversité rencontrée dans son utilisation. En effet, les cas servent à différents emplois et dans plusieurs domaines d'activités ; (les entreprises industrielles, agricoles, la formation, l'administration, l'armée, etc.). Dans la formation, Lesne (1) classe la méthode des cas parmi « les méthodes centrées sur l'insertion sociale de type appropriatif, c'est-à-dire, qui doivent permettre à l'individu de jouer son rôle d'agent social en prenant en compte, dans l'acte de formation, les rapports.

On peut cependant retenir la définition qui veut que le cas corresponde à un événement historique, vécu par un individu ou un groupe de personnes présenté sous la forme orale ou écrite ou matérialisé par un support des médias comme par exemple un film.

On signale que certains cas dits « livresques » ou de généralisation d'expérience » sont issus du cerveau de leurs auteurs ou fondés sur d'autres recherches. Ces cas sont plus difficiles et demandent du métier et présentent l'inconvénient de n'offrir « aucun moyen de découvrir les données de base importantes sur lesquelles fonder la recherche personnelle de causes et des effets de leur jugement ».

On est tenté d'assimiler cas et problème, mais une réflexion poussée portant principalement sur leurs caractéristiques permet d'établir les différences qui existent entre les deux concepts.

On notera que le cas correspond toujours à une réalité, un événement ou une situation qui n'est pas inventée. Il pose ou cherche à résoudre une problématique donnée. La différence essentielle avec le problème est que ce dernier concept peut être soit concret, soit artificiel, c'est-à-dire imaginé et exister sans être l'objet d'une étude ou d'une recherche de solution.

Ce document traite de la méthodologie d'élaboration des cas dans les actions de formation, séminaire, sessions de perfectionnement et de recyclage, etc...

II. - RAPPELS

Il est nécessaire de rappeler certains aspects que revêt la méthode des cas dans la formation, avant d'aborder la partie traitant de la méthodologie de leur élaboration. Ces aspects éclairent sur les considérations à prendre en compte au moment de l'élaboration des cas et facilitent les décisions qu'on est appelé à prendre aux différentes étapes de cet exercice. Il s'agit ici des caractéristiques qui marquent les cas, des buts pédagogiques visés, des limites qui posent leur emploi et des types de cas.

2.1. Caractéristiques générales des cas utilisés dans la formation

Il convient de marquer notre accord sur le fait « qu'on ne peut pas de donner comme objectif pédagogique de rendre les formes capables de prendre une décision face à un problème donné en se contentant d'un exposé magistral » et qu'au demeurant le recours à la méthode des cas dans la formation paraît plus appropriée.

En effet, appliqué à la formation, le cas est un outil pédagogique qui sert à faire passer un message et à renforcer l'apprentissage de procédures de résolution d'une problématique ou d'appréciation d'une situation donnée. Dans cette optique, il doit nécessairement avoir les caractéristiques générales suivantes :

- d'une part être suffisamment illustratif par rapport à l'objectif pédagogique inhérent et à l'intérêt qu'il présente pour les personnes appelées à l'étudier, au regard des faits auxquels il se réfère. On place la méthode des cas à mi-chemin entre la théorie et l'entraînement sur le réel et on pense qu'elle cherche à diminuer la distance entre théorie et pratique et qu'elle permet « d'apprendre en faisant ».
- d'autre part, correspondre aux capacités d'analyse de ces personnes.

2.2. Les buts visés dans l'utilisation des cas dans la formation

Nous avons déjà souligné la valeur démonstrative de cas comme méthode pédagogique. Il faut ajouter que la méthode des cas accroît la participation des personnes à former, aux processus pédagogiques de réalisation de la formation en même temps qu'elle leur laisse le temps de réflexion.

En dehors de ces aspects, l'utilisation des cas à travers les phases générales de leur étude (phase de travail individuel et phase de travail en groupe), favorise l'acquisition :

- de capacité :
 - d'identifier une problématique et les blocages qui sont à l'origine (donc savoir effectuer un diagnostic à partir d'une analyse des faits)

- De trouver des solutions pour lever cette problématique et de choisir celle qui convient (donc de savoir prendre une décision et d'appréhender les déterminants et les éléments sous-jacents à cette prise de décision)
- de pratique : Telle que la pratique opérationnelle qui s'ajoute à l'expérience et facilite dans les situations futures semblables, les analyses à réaliser.
- D'aptitudes : Comme l'aptitude à communiquer avec d'autres personnes (donc de savoir s'exprimer, expliquer, raisonner, discuter, négocier, décider, etc...)

2.3. Les limites dans l'utilisation des cas dans la formation

En dehors de l'exclusive jetée sur les cas ne présentent pas les caractéristiques générales dégagées dans le point 2.1., les limites dans l'utilisation de la méthode des cas appliquée à la formation se situent :

- Dans la fréquence du recours à cet outil dans la réalisation d'une action de formation, voire d'un module de cette action. Il faut éviter « d'abuser » de l'emploi des cas pour progresser dans le transfert et l'échange de connaissances et de compétences ;
- Dans l'ordre de succession (ou encore l'alternation) des méthodes et techniques pédagogiques empruntées pour exécuter la formation. C'est ainsi qu'il n'est pas très efficace immédiatement après un jeu de rôle par exemple, de soumettre aux participants à un séminaire, un cas à étudier. Il se pose là un problème de dosage des méthodes et techniques pédagogiques à utiliser. Ce dynamique qu'épouse l'action de formation exécutée et des nécessités dictées par la réceptivités et la motivation des cas ne saurait être ni exclusive, ni systématique;
- Dans le fait que la méthode des cas n'a pas toujours reçu l'approbation de tous comme étant suffisamment représentative en pédagogie. Cependant, comme le dit Jacques Lemonnier (« il n'existe guère de bonnes ou de mauvaises pédagogies et l'apologie ou le dénigrement des méthodes en formation reviennent à poser au niveau de l'outil, la question de l'action. Sans doute faudrait-il à cet égard, renoncer à l'utilisation du terme de « méthodes actives » pour parler d'une pédagogie active (c'est-à-dire centrée sur l'action) dans laquelle un exposé magistral peut très bien s'insérer »).

En outre, pour une certains auteurs, « l'étude de cas ne suffit pas pour acquérir une pratique. Elle permet seulement de transposer ensuite les connaissances acquises à d'autres cas » ;

- Dans le temps nécessaire pour traiter le cas : Un cas doit pouvoir occuper des personnes en formation pendant un temps raisonnablement acceptable. En

général, ce temps se situe entre une heure et plusieurs heures voire une dizaine d'heures ;

- Dans les difficultés « rencontrées » pour accéder à certaines informations telles que les données confidentielles, ou de s'en servir. Il en est ainsi avec les cas portant sur des problématiques tels que le racisme, la pollution et surtout les techniques industrielles de production nouvelles.

En dehors de ces contraintes, la méthode des cas reste relativement facile dans son ensemble bien qu'elle demande des analyses approfondies.

2.4. Types de cas utilisés dans la formation

On peut établir une typologie des cas utilisés dans la formation. Trois types de cas sont répertoriés :

- **Les cas dont l'étude aboutit à une prise de décision** : Ces cas sont rédigés pour préparer et habituer les personnes qui auront à les étudier, à trouver plus tard des solutions à des situations-problèmes similaires. Ils constituent des situations d'apprentissage de la prise de décision ;
- **Les cas qui appellent seulement une appréciation**, une évaluation de la situation relatée. Il peut être question par exemple d'une décision déjà prise (la solution apportée à une situation donnée) ;
- **Les cas servant d'illustration** d'une théorie ou de démonstration.

Le choix ou la préférence ira donc sur tel ou tel autre type de cas en fonction de l'objectif pédagogique attaché au cas.

Tableau de présentation de types de cas et leur liaison avec les objectifs poursuivies

Catégories de cas	Objectifs visés à travers le comportement des formés	Objectifs visés à travers le comportement du formateur
Cas d'illustration	Acquérir et transférer des connaissances théoriques dans un contexte d'utilisation pratique	<ul style="list-style-type: none"> • Rattacher l'abstrait à d'autres thèmes de travail ; • Décrire les faits tels qu'ils se réalisent (une entreprise, un projet, une action)
Cas d'analyse du problème	Chercher (quel problème est posé), trouver (le contour du problème) Mener un travail à bonne fin (une sorte d'évaluation Ex. détermination d'un coût (prix))	<ul style="list-style-type: none"> • Consolider des connaissances ; • Fixer des aptitudes ; • Aider à faire ressortir des points de vue, des facultés de raisonner.
Cas de prise de décision	S'entraîner à acquérir des mécanismes et prendre des responsabilités ; Fixer des habitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Aider à faire acquérir des facultés de raisonner sur des faits et d'aboutir à des actions pertinentes et partager des décisions à partir d'échanges d'idées sur un collectif d'informations.

Les cas, à travers les problèmes qu'ils posent « peuvent servir de situations pédagogiques qui, à partir des connaissances déjà acquises, s'ouvriront sur l'apprentissage de nouveaux concepts et motiveront les élèves (les formés) vers des recherches ultérieures » (1).

Certains auteurs pensent cependant que « l'étude de cas ne suffit pas pour acquérir une pratique ; elle permet seulement de transposer ensuite les connaissances acquises à cette occasion à d'autres cas ».

On ne peut établir une autre typologie des cas, celle là basée sur le fait que le cas est à solution unique ou à solutions multiples (ou à plusieurs alternatives). Cependant, il faut retenir que, même dans ces situations, on ne peut prendre qu'une seule décision.

(1) Pédagogie pour l'Afrique nouvelle - IPAM/EDICEF, 23 rue du Sommerard 75005

III. - METHODOLOGIE D'ELABORATION DES CAS DANS LA FORMATION

Lors d'un atelier tenu à l'EDI/BM à Washington en 1979 et qui regroupait des formateurs venus d'institutions d'Europe, d'Asie, d'Afrique et d'Amérique, deux groupes, pour formuler des canevas d'élaboration de cas. Les conclusions auxquelles chacun des groupes a abouti sont celles-ci :

- **1ère Groupe** : Pour ce groupe, les aspects qui ont semblé importants de retenir dans l'élaboration de cas se résument en ceux-ci après :
 - La définition du cas ;
 - La définition des objectifs pédagogiques ;
 - La sélection des thèmes ;
 - La délimitation de l'objectif (problème posé) ;
 - La collecte des données ;
 - Le montage du cas et la solution du problème posé ;
 - La rédaction du cas ;
 - L'association d'autres membres de l'organisation à la rédaction du cas ;
 - La finalisation du cas ;
 - La révision de cas après chaque utilisation.

- **2è Groupe** : Concernant le même problème, le second groupe a adopté une approche différente. Il a d'abord relaté ce qu'il a appris étant placé dans la situation de quelqu'un ayant à rédiger un cas d'étude et ensuite formulé les préoccupations qui devraient guider dans une telle entreprise. C'est ainsi que le groupe a trouvé :
 - Que les bons de cas ne sont pas faciles à rédiger, qu'ils prennent beaucoup de temps, mais restent tout de même efficaces dans l'enseignement des adultes ;
 - Que le rédacteur doit au départ, identifier clairement les objectifs que le cas cherche à atteindre ;
 - Que le contenu du cas doit fournir suffisamment de données pour amener les participants à discuter les solutions possibles et celles que le rédacteur a souvent pour donner des renseignements complémentaires ;
 - Que les cas d'études devraient être des épreuves d'évaluation des potentialités (possibilités) de ceux qui enseignait ;
 - Que les cas d'étude devraient refléter étroitement une situation réelle de la vie ;
 - Que les cas d'étude devraient être rédigés (préparés) dans le but d'accroître les aptitudes à discerner les objectifs que l'on se propose d'atteindre dans un enseignement donné.

D'une manière générale, la méthodologie d'élaboration d'un cas pose le problème du plan de l'étude et celui de la cohérence et de l'adéquation de la situation prise en compte avec l'objectif pédagogique poursuivi.

Il n'existe pas une méthodologie unique correspondant à la technique d'élaboration des cas. Plusieurs schémas de cheminement existent.

La démarche que nous proposons ci-après adopte les étapes que voici :

3.1. Première étape : la définition de la population cible

La population-cible est constituée par les personnes appelées à étudier le cas, mais on se réfère précisément :

- à l'intérêt que le cas peut présenter pour elles,
- aux performances de cette population-cible en matière d'étude de cas.

3.2. Deuxième étape : la sélection du type de situation ou de problématique à étudier

Les deux raisons évoquées ci-dessus rentrent dans les critères de choix du cas à rédiger et s'ajoutent aux aspects pédagogiques qui se posent au rédacteur du cas.

L'objectif pédagogique est, on l'a vu, lié aux compétences qu'on cherche à faire acquérir aux personnes en formation. Il est essentiel à ce sujet, que les objectifs pédagogiques soient clairement définis pour que le choix des cas puisse être judicieusement fait (cf page).

3.3. Troisième étape : la collecte des données

Nature des données à collecter

Les informations constituant les données de base dans l'élaboration des cas sont de deux natures :

1. Les données dites factuelles qui ont la caractéristique d'être réelles et le plus souvent sûres
2. Les données subjectives mais se rapportant seulement aux propos des individus et aux prises de position (jugements) des différentes parties. Ces données, si elles peuvent éclairer la situation étudiées, restent tout de même plus ou moins contestables

Toutefois, l'auteur devra chercher à réunir toutes les données nécessaires (indispensables et suffisantes) pour que le cas soit complet dans sa présentation. Dans sa recherche, il aura le souci de sauvegarder la fiabilité, (la crédibilité) la pertinence (signification relative) des informations. Cela exige de sa part objectivité et renoncement aux interprétations, suggestions et jugements portant sur les données de base.

Méthodes de collecte des données

La collecte des données se fera selon les méthodes et techniques habituellement utilisées dans les enquêtes ou la consultation (observation ; interviews ; analyse documentaire; etc...).

3.4. Quatrième partie : la rédaction du cas

La rédaction du cas correspond à l'étape de mise en forme des informations réunies. Comme le dit Jacques Lemonnier, il s'agit « de transformer des faits en un matériel exploitable pour d'autres avec tout le recul du temps ». C'est une façon de dire que cette tâche n'est pas toujours aisée car il est question d'une abstraction des données sans toutefois tomber dans le biais qui consiste à introduire des lacunes ou à déformer les faits. Elle n'est pas facile parce qu'il est question de réaliser un montage opérationnel au plan pédagogique.

La rédaction d'un cas doit primordialement viser à situer l'événement. Cet aspect-situation couvre notamment les composantes que sont le lieu, l'époque, le moment, les points-clés et le contexte environnemental. Cela pose un ensemble de problèmes fondamentaux de conception et de développement de la rédaction :

- **Problème de structuration**, c'est-à-dire de l'ordonnancement des données, du montage des faits, en un mot de la présentation du cas. Le rédacteur opérera une pondération de chacun des éléments-clés introduits dans le texte.
- **Problème de concision** lié à la longueur du texte et aux détails à y inclure. Le texte renfermera les données juste nécessaires pour que l'objectif pédagogique puisse être atteint, mais il est capital que toute l'information utile se retrouve dans la rédaction.

Il peut arriver que le rédacteur veuille, dans un but déterminé, camoufler plus ou moins le thème majeur ou que les faits se présentent comme en situation réelle, cachés par des apparences. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que trop de détails risquent de diminuer la valeur pédagogique du cas ou de distraire du thème majeur et complique outre mesure l'analyse du cas.

- **Problème de style** : Le style est du type descriptif puisqu'on relate des faits. On adopte les temps du passé. Il est important de rester clair et précis, de bien faire

ressortir les situations et les acteurs. A ce problème de style se rattache l'expression qui traduit la signification des faits par rapport à la problématique soulevée.

- **Problème de la formulation** de la question ou des questions à étudier : Bien distinguer les questions à traiter individuellement de celles à étudier en groupe, voire celles à débattre en plénière et les formuler de façon telle qu'elles n'introduisent aucune équivoque.
- **Problème de retouche de la rédaction** : La première rédaction d'un cas n'est jamais suffisamment bonne pour être celle du texte d'un cas.

Il est conseillé de revenir sur la première monture pour contrôler si effectivement toutes les informations relevantes y figurent et si elles sont clairement présentées. Quelquefois deux ou trois retouches seront nécessaires.

3.5. Cinquième étape : l'établissement de la méthode d'administration du cas

L'établissement de la méthode d'administration du cas consiste à indiquer comment le cas sera utilisé, c'est-à-dire le mode de développement de l'étude du cas et le guide d'utilisation :

- Ce qui est à faire en travail individuel,
- Ce qui est à réaliser en travail de groupes,
- Les différents éléments du dossier du cas,
- Le (s) but (s) du travail individuel ou de groupe,
- Les temps alloués pour effectuer ces travaux et pour réaliser les discussions en séances plénières : (nombre de groupes, répartition des tâches au sein des groupes « rapporteurs, observateurs, etc...), séquences ou « temps forts » de l'étude »,
- Le type de matériel requis pour l'étude du cas (aides visuelles, matériel physique, etc...),
- Etc...

3.6. La sixième étape : la recherche de solution (s) du cas

La recherche de solution (s) est en fait l'établissement du corrigé du cas. Retenir qu'il ne faut pas confondre cette solution avec l'objectif pédagogique de formation poursuivie. Ce corrigé n'est qu'une des possibilités (ou façons) de résoudre le cas.

3.7. La septième étape : la prévision du cas

La révision du cas est une opération facultative. Elle peut être entreprise en fonction de l'évolution des faits à partir desquels le cas a été bâti sans perdre de vue l'intérêt pédagogique. Cette étape bien que partie intégrante du processus d'élaboration du cas (quand on procède à la révision du cas) est différée dans son temps d'exécution par rapport aux autres étapes.

IV. - CONCLUSION

En conclusion, quand on élabore un cas, il faut toujours garder à l'esprit :

- qu'il doit refléter une situation réelle de la vie,
- le type de cas qu'on se propose de rédiger,
- les objectifs que l'on cherche à atteindre,
- que le texte doit contenir suffisamment d'informations pour permettre à ceux qui l'étudient, de discuter les solutions possibles : (celles auxquelles ils peuvent aboutir et celle proposée par le rédacteur)
- que la première rédaction ne peut constituer le texte définitif et qu'il faudrait la reprendre une ou deux fois.

EXEMPLE DE FICHE DE PRESENTATION D'UN CAS

I. Intitulé	Evaluation d'un projet agricole
II. Nom de l'auteur	Mlle
III. Secteur relatif au cas	Agriculture : agro-alimentaire
IV. Sujet général traité	Les concepts généraux de l'analyse d'un projet avec un accent sur les aspects relatifs à l'étude de marché et l'appréciation financière et technique du projets
V. Objectif visé	Discussion et conclusion sur le cas
VI. Type de cas*	Analyse de rentabilité d'un projet
VII. Objectifs	
7.1. Objectif de formation	Développer l'habileté des participants à analyser des projets de développement
7.2. Objectif pédagogique	Rendre les participants capables de calculer un taux de rentabilité d'un projet agricole et d'appréhender (cerner) l'ensemble des données nécessaires pour y arriver
VIII. But (final)	Après un exposé introductif portant sur les techniques d'appréciation de projet, le cas, une fois traité par les participants, permettra à ceux-ci de se familiariser aux méthodes d'analyse et d'évaluation des projets

FICHE DE SORTIE

1. Que pensez-vous de la contribution apportée par le séminaire à votre aptitude à élaborer des cas ?

- 11. Très importante
- 12. Utile
- 13. Faible ?

2. Quels avantages avez-vous tirés des discussions des :

21. groupes en termes de :

211. connaissances ?

212. méthodes ?

22. des plénières en terme de :

221. connaissances ?

222. méthodes ?

3. Où y a-t-il selon vous succès par rapport aux objectifs en matière de rédaction de cas ?

4. Autres avis ou suggestions ou perspectives

**LA REDACTION ET
LA PRESENTATION
D'UN JEU DE ROLE**

UTILITE DU JEU DE ROLE

Le jeu de rôle est une technique souple qui permet :

- de reconstituer une situation rencontrée au cours du travail ;
- de créer une ambiance décontractée ;
- de développer des activités engageantes ;
- d'atteindre des objectifs.

CARACTERISTIQUES D'UN JEU DE ROLE EFFICACE

- Encourage une participation active ;
- Le texte est court et clair, et il contient des éléments qui provoquent un débat (pas détaillé comme une pièce de théâtre);
- Les objectifs sont clairs et raisonnables ;
- Les participants sont mis en situation ;
- Les conclusions ne sont pas prédéterminées ;
- Le temps est limité ;
- L'ambiance est décontractée ;
- Etc.

ETAPES DU PLAN D'ANIMATION D'UN JEU DE ROLE

1. Créer l'ambiance ;
2. Présenter et expliquer les objectifs ;
3. Décrire la situation (le contexte) ;
4. Choisir les joueurs ;
5. Assigner des tâches aux observateurs ;
6. Donner des directives aux joueurs ;
7. Préparer la scène ;
8. Faire commencer le jeu de rôle ;
9. Stopper le jeu (applaudir) ;
10. Conceptualiser ;
11. Dérober les joueurs (qui retournent à leur place).

QUESTIONS DE CONCEPTUALISATION DU JEU DE RÔLE

I. Aux observateurs des joueurs

1.1 Observateurs du joueur A :

- ❖ Quelle était la stratégie de A ?
- ❖ Comment a-t-elle marché ?

1.2 Observateurs du joueur B :

- ❖ Quelle était la stratégie de B ?
- ❖ Comment a-t-elle marché ?

II. Aux joueurs eux-mêmes :

2.1 Joueur A :

- ❖ Quelle était la stratégie ?
- ❖ Penses-tu qu'elle a marché ?

2.2 Joueur B :

- ❖ Quelle était la stratégie ?
- ❖ Penses-tu qu'elle a marché ?

III. Au grand groupe :

3.1 Quelles autres stratégies pouvait-on utiliser ?

3.2 Quelles difficultés peut-on rencontrer avec ces stratégies ?

LES JEUX DE RÔLE

Introduction : Pourquoi Utiliser les Jeux de Rôle :

Les jeux de rôle permettent aux participants de reconstituer les situations qu'ils rencontrent au cours de leur travail, qu'ils rencontreront dans l'avenir, ou qu'ils estiment être relatives à leur travail. A travers de telles reconstitutions ils ont l'occasion de revoir leurs comportements antérieurs, de mettre à l'épreuve des comportements récemment acquis, ou d'expérimenter avec des comportements promettant d'être utiles.

Les jeux de rôle créent une atmosphère décontractée dans laquelle les participants peuvent activement démontrer des situations problématiques, ou «faire leur expérience», assumant des comportements inhabituels à travers une identité anonyme. Ils ont l'occasion de prendre des décisions sans risquer de se sentir gênés ou de se compromettre dans des situations «réelles». Les jeux de rôle peuvent élargir leur conscience des effets des sentiments sur le comportement en société.

D'habitude les participants estiment que les jeux de rôle sont des activités engageantes. Puisque presque tous savent comment jouer plusieurs rôles, ils sont prêts à prendre plaisir aux jeux, ce qui leur permet de tirer profit du processus sans avoir à apprendre de nouvelles compétences. Quand le jeu de rôle est bien dirigé, les situations assument une vraisemblance convaincante, et la résistance à l'apprentissage des compétences et des théories pertinentes est réduite au minimum.

La technique est extrêmement souple. L'animateur peut modifier le jeu de rôle au cours de son exécution, et le matériel peut être adapté à la situation donnée. Les jeux de rôle peuvent être de courte ou de longue durée. L'animateur peut diriger la situation du jeu pour produire l'effet voulu.

D'autre part, les jeux de rôle peuvent aussi aider à réaliser des objectifs traitant d'attitudes. L'engagement des participants provoque chez eux, au cours de discussion sur l'expérience en question, une examination de leurs propres réactions affectives. Non seulement les participants apprennent ils à mieux se connaître eux-mêmes, mais ils ont aussi l'occasion de se sensibiliser aux points de vue des «autres» participants. Le jeu de rôle est, pour conclure, une technique qui embrasse la complexité de la vie réelle dans le cadre d'une simulation.

Les considérations concernant l'élaboration

En créant des situations de jeux de rôle, il est utile de tenir compte des considérations suivantes.

La situation elle-même ainsi que les descriptions des rôles particuliers devraient traiter de toute une gamme de problèmes humains. A moins que le jeu de rôle ne veuille démontrer un comportement inefficace, il faut donner aux participants l'occasion de se comporter d'une manière efficace. Ceci s'avère encore plus important quand l'objectif principal du jeu de rôle est de développer des compétences : dans ce cas-là, la reconnaissance et le renforcement des résultats voulus sont particulièrement importants.

Dans l'ensemble, le conflit et la variété sont des éléments très positifs pour une situation de jeu de rôle. Néanmoins, il faut d'une manière générale éviter de trop s'approcher de la réalité actuelle de l'organisation. L'utilisation de situations problématiques réelles pour le contenu d'activités de jeux de rôle peut produire des conséquences négatives, y compris les suivantes :

- • Les participants peuvent se sentir attaqués.
- • Ils peuvent fixer leur attention sur des solutions au lieu d'étudier les composantes du problème.
- • Un désaccord fondamental à propos des questions peut avoir lieu, menant à la polarisation du groupe.

La planification pour les jeux de rôle

Il faut planifier les jeux de rôle soigneusement afin de s'assurer que l'activité soit pertinente aux buts de la session, et qu'elle serve d'instrument d'apprentissage efficace.

- Choisir une situation que les participants trouvent réaliste, et compatible avec les objectifs de leur apprentissage.
- Définir le problème ou la question que les joueurs de rôle doivent traiter.
- Déterminer le nombre de joueurs de rôle qu'il faut.
- Elaborer les rôles précis joués par chaque personne en répondant aux questions suivantes:
 - Comment la personne est-elle ?
 - Qu'est-ce qu'il y a d'important dans son passé ?
 - Quels sont ses rapports avec les autres ?
 - Quelle est sa réaction affective à la situation ?
 - Que pense-t-elle de la situation ?

Ces questions de rôle peuvent être présentées aux joueurs oralement ou sous forme écrite.

La rédaction du matériel éducatif pour les jeux de rôle

Il est important de développer un matériel clair, concis et de portée très précise pour les jeux de rôle. Ce matériel doit être facile à lire et ni trop long, ni trop compliqué pour être retenu par un participant. Normalement il faut présenter quelques données fondamentales des cas pour que la scène soit bien préparée pour les participants. Quelquefois, il faut des renseignements supplémentaires au cours du jeu même (des «bulletins», «télégrammes», «lettres», «notes», etc.) pour le faire progresser. Chaque description de rôle devrait être en langage simple et sur une feuille séparée, et comprendre des indications expliquant comment jouer le rôle.

Il faut aussi munir les personnes figurant le public de questionnaires sur leurs observations. Il est très souhaitable que les réactions des observateurs soient encadrées sous cette forme : autrement, ces

observations risquent d'être exprimées de manière trop personnelle et manquer de viser l'apprentissage voulu.

La mise sur pied des jeux de rôle

Du point de vue du formateur/animateur, le premier jeu de rôle a une importance décisive. C'est à ce moment-là que les attitudes du groupe envers la technique s'établiront et que la performance ultérieure des joueurs se déterminera. La session consacrée au jeu de rôle devrait commencer par la présentation de directives aux participants de la part de l'animateur. Il/elle doit ensuite tracer les grandes lignes de la situation à la base du jeu de rôle, et offrir une description concise des personnages impliqués dans cette situation. Puis, le groupe représente la situation, inventant au fur et à mesure les textes. A la fin de la scène, les joueurs et le public discutent ce qui s'est passé durant la scène, les mobiles des impliqués, et pourquoi la scène a évolué de telle manière.

Au cours d'une situation de jeu de rôle élaborée d'une manière efficace, et les joueurs et le public se laissent captiver. Cet engagement se perpétue jusqu'à la discussion postérieure au jeu de rôle, de manière que cette discussion s'en trouve enrichie et éclairée.

Si le formateur veut impliquer les spectateurs davantage, il/elle peut les affecter à exécuter des tâches précises durant la scène. Par exemple, l'on peut demander à un spectateur de noter les gestes et les traits particuliers des joueurs, à un autre de se mettre à l'écoute des remarques significatives, à encore un autre d'essayer de relever les moments les plus dramatiques.

Il est possible d'utiliser le jeu de rôle au sein des petits groupes, en faisant présenter plusieurs jeux à la fois. Ceci rend plus difficile la gestion du processus d'apprentissage, mais crée l'occasion d'impliquer directement un plus grand nombre de participants.

Quels que soient les nombres de jeux de rôle et de façons de participer, les jeux de rôle commencent toujours de la même manière :

1. Décrire le but de jeu de rôle.
2. Décrire la situation brièvement et clairement, même quand on utilise des textes écrits préparés au préalable.
3. A moins que tout le monde ne participe, choisir les joueurs de rôle. (Un volontaire qui donne une mauvaise représentation peut perdre la face devant ses pairs). Désigner les rôles avec soin (e.g. ne pas désigner un rôle à quelqu'un qui n'identifie trop au problème en question, etc.)
4. Donner aux joueurs leurs instructions. Leur accorder suffisamment de temps pour comprendre ou lire leurs rôles ou textes. Leur dire d'inventer des faits ou des informations non-inclus dans leurs textes ou qu'ils oublient mais qui semblent nécessaires. Ne pas essayer de faire «sécher» les autres joueurs. Ne pas faire outrer les rôles.
5. Assigner des tâches ou structurer ce que les observateurs doivent rechercher.

6. **Préparer la scène.** Etiqueter les accessoires (s'ils sont utilisés) et situer les joueurs de rôle stratégiquement afin de créer le cadre et l'ambiance voulus. Aider à dissiper les inquiétudes des joueurs à travers les sourires et les attouchements, tout en vérifiant que tout soit prêt.

Il est important de se rappeler que la plupart des problèmes habituels liés à la gestion des jeux de rôle peuvent être évités en préparant et présentant soigneusement l'introduction.

L'exécution des jeux de rôle

Une fois que la scène est prête et que tout le monde sait quel est son rôle ou sa tâche, vous êtes prêt à commencer.

- Commencer le jeu. Quand il est question de plusieurs groupes, les faire commencer tous en même temps.
- Ne pas se placer en ligne de vue des joueurs de r. Observer tranquillement.
- Ne donner des directives qu'en cas de nécessité (e.g., si un joueur de rôle a du mal à démarrer ou qu'il s'égaré). Par contre, si vous êtes en train d'utiliser un jeu de rôle «*stop-jeu*» pour lequel les impliqués savent au préalable que vous interromprez le jeu à divers étapes pour discuter ou ajouter des informations, ou pour changer les rôles parmi les joueurs, il convient dans ce cas-ci d'arrêter le jeu pour donner des directives.
- Couper le jeu. Tâcher de ne pas le faire trop brusquement. Ne pas faire continuer le jeu trop longtemps : respecter les fins naturelles. Même quelques minutes d'interaction peu fourni® de quoi discuter longuement : ne pas surmener le public.

Remercier les joueurs de rôle, en s'adressant à eux par leurs vrais noms. Ceci les libère de leurs rôles et sert de lien à la discussion qui suit.

Le traitement des jeux de rôle

Les jeux de rôle exigent des traitements efficaces. Au cours de ces traitements, les participants analysent et méditent sur ce qui s'est passé durant le jeu de rôle en question. Ils ont l'occasion de se demander quelles compétences et quelles stratégies sont nécessaires pour faciliter le succès.

Comme le jeu de rôle lui-même provoque généralement beaucoup d'activité et d'enthousiasme, les participants sont avides d'exprimer leurs opinions et leurs idées. Il incombe au formateur de bien s'y prendre au cours de ce stade, c.a.d. de trouver l'équilibre entre le besoin d'une discussion disciplinée et le danger d'un contrôle trop vigoureux, lequel risquerait d'étouffer l'activité et l'enthousiasme.

Des sessions de traitement mal dirigées peuvent aboutir à la confusion, à des occasions d'apprentissage perdues, et à des données peu applicables au stade suivant, celui des généralisations. Bien que le stade des traitements soit à la fois important et difficile, l'approche suivante est censée être

1. Le formateur demande au groupe : *«Quelle était la stratégie de _____ ? Était-elle efficace ?»* Le formateur obtient 2 ou 3 opinions du groupe et passe à la question suivante.
2. Ensuite formateur répète la question au groupe en visant cette fois les autres joueurs de rôle. *«Quelle était la stratégie de _____ ; était-elle efficace ?* Le formateur obtient 2 ou 3 réponses avant de continuer.
3. Le formateur demande à chaque joueur de rôle — *«Quelle était votre stratégie ? Pensez-vous qu'elle fut efficace ?»* Le formateur permet aux joueurs de rôle de discuter leurs stratégies ainsi que leurs réactions pendant quelques minutes avant de continuer (ce processus s'appelle quelquefois en anglais le *«de-roling»*).
4. Le formateur demande ensuite au groupe : *«Quelles stratégies auriez-vous utilisées, vous ? A quelles difficultés vous attendriez-vous ?* Le formateur accorde encore quelque temps à cette discussion avant de passer au stade des généralisation.

ESQUISSE D'UN PLAN POUR UNE SESSION EXPERIENTIELLE SUR LES JEUX DE ROLE

ETAPE	ACTIVITE CARACTERISITIQUE
1. La création de l'ambiance	Historiette ; exposé du sujet.
2. Les buts	Explication et clarification des buts
3. L'expérience propre	
A. Décrire la situation	Parler des personnages, qui ils sont et ce qu'ils feront; où et pourquoi ; des renseignements sur leurs passés
B. Choisir les joueurs de rôle	Les sélectionner ou solliciter des volontaires.
C. Assigner une tâche aux observateurs	Demander aux observateurs de rechercher quelque chose au cours du jeu.
D. Donner aux joueurs de rôle des directives	Consulter avec chaque joueur séparément pour pour s'assurer qu'il/elle comprend son rôle. Ne pas leur dire quoi raconter ou quoi faire.
E. Préparer la scène	Rappeler la situation à tout le monde et mettre en place les accessoires.
F. Commencer le jeu de rôle	Permettre au jeu de rôle de se dérouler pendant environ cinq minutes.
4. Le traitement	<ul style="list-style-type: none">- Remercier les joueurs de rôle : les garder au devant de la salie.- Demander d'abord au groupe : «<i>Quelle stratégie _____ a-t-elle utilisé</i>- Demander ensuite aux joueurs ; «<i>Votre stratégie a-t-elle bien marche</i>» ? "l'anglais «<i>de-rôle</i>»).
5. Les généralisations	Demander aux participants et aux joueurs de rôle ce qu'ils ont appris du jeu de rôle et de la discussion de traitement. Ecrire leurs réponses sur un tableau ou bloc à grands panneaux.
6. L'application	Demander aux participants et joueurs de rôle comment ils peuvent utiliser ce qu'ils ont appris sur les jeux de rôle. Ecrire leurs réponses sur un tableau ou bloc à grands panneaux.

JEU DE ROLE

DESCRIPTION DU ROLE DU DIRECTEUR DE L'ISADE (Ousmane)

En tant que Directeur de l'ISADE, vous avez participé, aux Etats-Unis, à un séminaire de formation de formateurs basé-sur la spirale de l'apprentissage expérientiel.

A votre retour, vous avez démultiplié cette approche auprès des formateurs vacataires de votre institut.

Adama, un des vacataires que vous appréciez le plus, a déjà manifesté publiquemet son opposition aux innovations introduites par cette nouvelle méthode qui lui impose plus de préparations.

Vous convoquez Adama dans votre bureau pour le convaincre des avantages de l'approche basée sur l'apprentissage expérientiel.

JEU DE ROLE

DESCRIPTION DU ROLE DU FORMATEUR (Adama)

Vous êtes un formateur vacataire expérimenté et très apprécié par le Directeur de l'I.S.A.D.E. L'Institut vient d'adopter une nouvelle approche pédagogique basée sur la spirale de l'apprentissage expérientiel. Cette approche ne vous satisfait pas, et vous l'avez déjà fait savoir à certains de vos collègues vacataires.

Les séminaires que vous avez déjà animés avec les méthodes traditionnelles ont toujours eu beaucoup de succès et vous n'éprouvez pas la nécessité de changer votre façon de faire.

Le Directeur de l'ISADE vous convoque pour vous convaincre des avantages de l'approche expérientielle , et vous amener à l'adopter.

**LA REDACTION ET
LA PRESENTATION
D'UN MINI EXPOSE**

FORMATION DES FORMATEURS

I - LES MINI-EXPOSES EXPERIENTIELS

Raison d'être

La méthodologie pédagogique traditionnelle compte souvent sur la conférence pour transmettre des informations d'un enseignant à un élève ou étudiant. Pourtant, comprise dans la philosophie traitant de l'apprentissage chez les adultes est la notion que la participation des étudiants peut beaucoup enrichir l'ambiance pédagogique. En s'inscrivant à un programme de formation, les adultes apportent avec eux une très grande richesse d'expériences et de connaissances.

Lorsqu'ils sont activement impliqués dans un processus pédagogique, ils sont plus prêts à prendre la responsabilité pour leur propre apprentissage. Les mini-exposés expérimentiels sont conçus de manière à impliquer les participants à travers la discussion et les activités contribuant à la transmission efficace d'informations. Il incombe au facilitateur de programmes d'apprentissage destinés aux adultes de bien comprendre les concepts et les processus ayant trait à la présentation de mini-exposés expérimentiels. Nous proposons d'examiner ces concepts et ces processus au cours de la présente étude.

Objectifs

Après avoir terminé la présente étude, les participants seront capables de :

- ◆ Décrire un choix d'activités destinées à rendre les mini-exposés plus expérimentiels
- ◆ Préparer un mini-exposé expérimentiel utilisant le modèle à quatre étapes
- ◆ Donner un mini-exposé expérimentiel
- ◆ Utiliser des grandes fiches pour illustrer les points clefs traités dans ce mini-exposé

II - LES MINI-EXPOSES EXPERIENTIELS : MATERIEL DE EDUCATIF BASE

Points clefs

- ☞ Un des objectifs les plus importants de la méthodologie pour l'apprentissage chez les adultes est d'aider ces adultes à assimiler le matériel éducatif conceptuel basé sur la théorie et la recherche à leurs propres acquis
- ☞ L'implication des participants peut représenter un moyen tant stimulant qu'efficace pour présenter du contenu à un groupe
- ☞ En donnant des mini-exposés, il est important que le facilitateur maintienne un contact efficace avec les participants et qu'il parsème la discussion d'activités qui approfondiront la compréhension des points clefs
- ☞ Il existe quatre étapes essentielles que parcourt le facilitateur en présentant un mini-exposé :
 1. La présentation
 2. Le commencement
 3. La présentation des points clefs
 4. La conclusion

Bien que les mini-exposés soient des présentations orales, il est important de résumer les points clefs sous forme écrite pour les participants, même s'il n'est question que d'un résumé des grandes lignes sur un tableau ou sur des grandes fiches.

LES MINI-EXPOSES EXPERIENTIELS

INTRODUCTION

L'effort d'aider des étudiants à assimiler le matériel éducatif conceptuel basé sur la théorie et la recherche à leurs acquis personnels représente un des objectifs les plus importants d'une formation ayant trait aux rapports interpersonnels.

L'implication des participants peut représenter un moyen tant stimulant qu'efficace pour présenter du contenu à un groupe. Nous appelons cette approche « l'exposé expérimentiel » ou « mini-exposé ».

Autrement dit, le « contenu » du mini-exposé se trouve chez les étudiants. Il incombe au facilitateur de soutirer ce contenu, de le mettre au point, et de l'animer du point de vue conceptuel. Les mini-exposés expérimentiels peuvent aussi être utilisés pour faire des présentations courtes et succinctes de principes, modèles, résultats de recherches, ou théorie. Ils fournissent des stimulus aux quels les participants peuvent répondre avec de niveaux de conscience.

COMMENT RENDRE EXPERIENTIELLE LA PARTICIPATION ?

Avec un peu d'imagination le facilitateur peut rendre presque toute participation expérimentielle. Les avantages principaux pour ce faire sont les suivants :

- ☞ Implication : En général, il est important d'élaborer une activité de formation de manière à éviter de permettre aux participants une réaction passive, puisque l'engagement ne peut provenir que d'une impression d'acquisition à travers une implication significative.
- ☞ Pertinence : Il est difficile de prévoir ce qui sera significatif pour chaque membre du groupe. Lorsque des participants sont impliqués dans des activités ayant des fonds conceptuels, ils croient à la vraisemblance du contenu immédiatement.
- ☞ L'élargissement de la base des données : L'utilisation des techniques expérimentielles conjointement avec les mini-exposés tire profit du fonds commun d'expériences (à la fois « ici maintenant » et « là-bas autrefois ») qui existe au sein d'un groupe de participants.
- ☞ La communication dans les deux sens : Comme l'on n'atteint l'efficacité en communication que lorsque le contenu est clair sans exceptions, les échanges dans les deux sens risquent de mieux remplir ce critère que le monologue.
- ☞ La vérification de la communication : Puisque les participants n'absorbent pas toutes les informations présentées au cours du mini-exposé, les échanges

expérientiels aident le facilitateur à déterminer la justesse de la communication, à isoler tout malentendu des concepts, et à corriger les idées fausses éventuelles.

- ☞ **Le maintien de bons rapports** : La présentation de contenu conceptuel peut mettre une certaine distance entre le facilitateur et le groupe. En gardant des rapports ouverts avec les membres du groupe, le facilitateur peut les inciter, sans qu'ils se sentent menacés, à chercher des modèles conceptuels dans leurs propres expériences, au lieu de compter sur « l'expert » pour fournir les réponses.
- ☞ **Vivacité** : Les participants recevront beaucoup mieux un contenu lorsqu'ils estiment que la présentation fut vive.

Il faut pourtant faire mention d'un inconvénient éventuel. Il se peut que les participants s'impliquent tellement dans les composantes expérientielles de l'événement qu'ils perdent le sens des proportions réelles du contenu ou qu'ils ne comprennent pas sa portée générale. Il incombe au facilitateur d'intégrer chaque partie du contenu et de l'activité dans l'ensemble et de renforcer la perspective de cet ensemble au cours de toute l'expérience.

Il existe de nombreuses méthodes rendant le contenu expérientiel avec lesquelles l'on peut expérimenter. Dans les sections suivantes, nous présenterons plusieurs idées représentatives qui peuvent être utiles soit avant, soit pendant, soit après les mini-exposés.

LA PREPARATION POUR LES CONTENUS CONCEPTUELS

D'ordinaire, il est souhaitable de se lancer dans une activité qui permet aux étudiants de s'approprier au modèle d'apprentissage en question. Il convient d'exécuter ces activités rapidement, de façon qu'elles mènent directement à la discussion du facilitateur.

- ☞ **Les stimulateurs** : D'habitude ces activités sont amusantes, et elles impliquent du mouvement physique. Bien qu'elles soient pratiquement sans contenu, elles préparent les participants à une période de travail sédentaire.
- ☞ **Les associations** : Les participants indiquent à haute voix les mots ou idées qu'ils associent au contenu conceptuel. Ceci donne au facilitateur l'impression d'avoir un « public », et rend le sujet plus familier. Une méthode simple consiste en écrivant une rubrique sur une feuille de papier journal (par exemple, « la gestion est ... ») et de noter les réponses spontanées du groupe.
- ☞ **Les diagrammes** : Sur une feuille de papier journal le facilitateur crée deux colonnes, avec les rubriques « Bonnes Nouvelles » et « Mauvaises Nouvelles » et note les réactions des participants au sujet.

- ☞ **Plus = moins = point d'interrogation** : Le facilitateur demande aux participants de créer trois (3) colonnes sur des grandes fiches, intitulées par les symboles « + », « - », et « ? ». Les étudiants notent leurs prédispositions au sujet. Celles-ci sont annoncées et peuvent être postées.
- ☞ **L'écoute assignée** : Le public est divisé en tiers, chaque tiers étant attribué une fonction auditoire particulière.
Un groupe se met à l'écoute de points avec lesquels il est en accord, un deuxième à l'écoute de points avec de points nécessitant de la clarifications et/ou de l'élaboration. L'on peut solliciter des rapports de ces groupes au milieu du mini-exposé, et faire alterner les fonctions avant la deuxième moitié.
- ☞ **Le mini-exposé spontané** : Le groupe effectue un brain-storming des idées autour du sujet projeté. Ensuite, les étudiants se lèvent et improvisent brièvement sur les différents aspects du sujet.
- ☞ **L'auto-évaluation** : On demande aux participants d'appliquer le contenu conceptuel à leurs fonctions dans leur situation particulière. De temps en temps le facilitateur sollicite des commentaires personnels.

Bien entendu, ces méthodes peuvent s'utiliser ensemble, mais le facilitateur doit faire attention de ne pas rendre la préparation si compliquée qu'elle distraie de la participation qui suit. Les données provenant de ces activités peuvent indiquer comment commencer le mini-exposé.

COMMENT LIER LE CONTENU A LA PARTICIPATION ?

Au cours de la présentation du mini-exposé, le facilitateur doit maintenir un contact efficace avec les participants, et parsemer le contenu d'activités qui approfondiront la compréhension des points traités. Les méthodes suivantes peuvent aider les participants à continuer de concentrer :

- ☞ **La sollicitation d'exemples** : Au lieu de donner des exemples relatifs au contenu cognitif, le facilitateur peut demander aux participants d'en offrir eux-mêmes. La demande de « penser à un incident tiré de votre expérience qui sert à illustrer ce point » peut provoquer à la fois de la réflexion pertinente aux tâches et de l'interaction fructueuse.
- ☞ **Les interviews dyadiques** : Les participants s'assoient en paires et on leur demande de s'interviewer à des moments donnés tout en interrompant le mini-exposé. Une bonne pratique est d'encourager les interviewers à éviter les questions « oui-non » et « pourquoi » et d'expérimenter avec des questions « que » et « comment ».

- ☞ **Les synonymes et euphémismes** : Les participants créent une terminologie alternative pour tout langage ou jargon technique ayant une base conceptuelle. Cette tâche peut être exécutée dans des petits groupes.
- ☞ **La vérification de la compréhension** : Le facilitateur s'arrête de temps en temps pour poser la question simple, « Que croyez-vous m'entendre dire ? » L'on peut rectifier les distorsions, les mauvaises interprétations, et les omissions avant de continuer le contenu conceptuel.
- ☞ **L'interview du facilitateur** : Les participants font semblant d'être des reporters à une conférence de presse et posent des questions au facilitateur à propos des points dont le mini-exposé vient de traiter.
- ☞ **« En ce moment je »** : A des moments appropriés au cours de la présentation, le facilitateur sollicite des commentaires des participants. Ces commentaires comprennent « En ce moment je suis en train de penser que ... » et « En ce moment j'ai l'impression que ... » et « En ce moment j'imagine ... ».

Il est important de souligner que l'utilisation excessive de ces techniques peut entraver l'apprentissage efficace. Les considérations les plus importantes sont d'assurer que l'attention des participants reste fixée sur le contenu et qu'ils puissent apercevoir l'ensemble dans sa totalité.

LES ETAPES DANS LA PRESENTATION D'UN MINI-EXPOSE

Un mini-exposé diffère d'une conférence formaliste que donnent quelquefois les professeurs d'institutions scolaires. Il est de brève durée, d'habitude pas plus de 10 à 15 minutes, et implique les participants dans la discussion autant que possible. Il existe quatre étapes essentielles à parcourir en présentant un mini-exposé :

1. La présentation
2. Le commencement
3. La présentation des points clefs
4. La conclusion

LA PREPARATION

Parmi les choses à faire pour se préparer sont les suivantes :

- ☞ Se préparer mentalement afin d'être aussi clair et disponible aux participants que possible

- ☞ Eviter une présentation « toute faite » entièrement écrite préalablement.
S'apprêter à un débit spontané.

Se sensibiliser au public pour connaître l'esprit de l'assemblée, ce qui leur importe.

LE COMMENCEMENT

Le commencement est le temps qu'ils vous faut, et qu'il faut au public, pour se mettre en train :

- ☞ Effectuer une transition qui fait savoir à votre public que vous êtes conscient de leur situation actuelle de ce qu'ils sont en train de faire au travail ou à la session en question.
- ☞ Dire aux participants ce que vous avez l'intention de faire. Par exemple, « je vais parler de x, y et z, et j'espère en discuter beaucoup avec vous ».
- ☞ Préparer mentalement le groupe au cours de vos réflexions préliminaires en répondant aux questions suivantes :
 - Que feront-ils après ?
 - Comment voulez-vous qu'ils vous écoutent ?
 - Pourquoi s'intéressent-ils à vos réflexions ?

LA PRESENTATION DES POINTS CLEFS

Avant de présenter les points clefs, ne pas manquer de les répéter dans sa tête, et de les noter sur une grande fiche :

- ◆ Utiliser des exemples concrets auxquels les participants s'identifient facilement
- ◆ Utiliser des aides visuelles simples
- ◆ Conserver la clarté de votre exposé tout en résumant régulièrement ce dont vous venez de traiter
- ◆ Se permettre l'enthousiasme et l'humour
- ◆ Présenter son point de vue personnel, ne pas répéter sans réfléchir celui d'un autre
- ◆ Interrompre de temps à autre sa propre présentation afin de solliciter les points de vue et les exemples des participants
- ◆ Maintenir le contact visuel avec le public

LA CONCLUSION

La conclusion est le temps de tout relier et de vérifier la compréhension :

- ◆ Résumer en répétant aux participants ce dont vous avez traité sous forme raccourcie
- ◆ Les encourager à prendre des risques en mettant en application les points dont vous avez traité

L'UTILISATION DES AIDES VISUELLES

Bien qu'un mini-exposé soit une technique verbale, tout facilitateur de groupe qui a donné des mini-exposés et qui a obtenu du feed-back sait que les participants aiment voir les points clefs du mini-exposé, même s'il n'est question que d'un résumé des grandes lignes sur une grande fiche.

La grande variété d'aides visuelles peut se diviser en trois (3) catégories, selon le niveau de connaissance technique que leur emploi demande :

- ◆ Au niveau le plus élémentaire sont les grandes fiches de papier journal et les tableaux
- ◆ Le niveau intermédiaire comprend les rétroprojecteurs et les photocopiés
- ◆ Le niveau « avancé » comprend les diapositives, les films, et les enregistrements sur magnéto

La plupart des facilitateurs n'utiliseront les aides nécessitant des connaissances techniques poussées que rarement. Il est préférable de réserver celles-ci pour la présentation détaillée d'informations.

Les enregistrements sur magnéto peuvent se montrer qu'avant les films, il faut des connaissances techniques pour le faire fonctionner correctement, ainsi que du temps préparatoire, tout doit être préparé à l'avance. Les diapositives sont plus faciles à utiliser, mais ont une utilité encore plus limitée.

Le rétroprojecteur et les photocopiés, nécessitant un niveau intermédiaire de connaissances techniques, peuvent être très efficaces pour la présentation des tables de données, des tableaux complexes et des diagrammes. Pour les tables complexes, un rétroprojecteur sert le mieux, puisque le facilitateur peut indiquer du doigt les articles étant examinés. Pour les diagrammes complexes, par contre, les photocopiés sont préférables, puisqu'ils éviteront aux participants la tâche de copier le diagramme en question tout en écoutant le mini-exposé. Il n'est pas nécessaire de discuter longuement du fonctionnement technique d'un rétroprojecteur, puisqu'il est connu de presque tous. Les photocopiés peuvent fournir des résumés brefs et simples du contenu

d'une présentation, et l'on peut les consulter au cours du mini-exposé afin de mieux encadrer la présentation.

Quant au niveau le plus élémentaire, il s'agit des techniques préférées des facilitateurs de groupes - les grandes fiches et les tableaux. Il devrait être sans dire (pourtant l'expérience démontre que ceci n'est pas le cas) que les participants ne devraient pas être obligés de déchiffrer de l'écriture illisibles. La meilleure façon de contourner ce problème est de préparer les tableaux à l'avance (dans des cas extrêmes, un ami ou un associé peut copier le texte sur le tableau ou sur des grandes fiches). UN deuxième point dont il faut que le facilitateur se souvienne est de résumer et de souligner les mots clefs ; la raison d'être de la présentation écrite est de mettre l'accent sur les grandes lignes.

Les deux directives les plus importantes à suivre pour les décisions relatives à l'utilisation des aides visuelles sont les suivantes :

- ☞ Tout préparer à l'avance
- ☞ Garder simples les aides visuelles

Lorsque le matériel a été préparé à l'avance, le facilitateur peut être plus décontracté et il peut donner au mini-exposé un débit plus aisé. Par ailleurs, les concepts présentés simplement peuvent être discutés, raffinés, et élargis bien plus facilement qu'ils peuvent être clarifiés ou extraits d'un texte complexe.

Utilisées avec du contenu conceptuel, les aides visuelles peuvent fournir tant un cadre pour la réflexion qu'une mise au point des points clefs. Néanmoins, si la complexité du cadre gêne la réflexion, ou si des problèmes de technologie compliquée obscurcissent le contenu, il vaut mieux que le facilitateur évite de telles aides et qu'il s'applique plutôt à rendre sa présentation orale cohérente et vive.

LE RENFORCEMENT DE L'EFFICACITE D'UN MINI-EXPOSE

Une fois le mini-exposé terminé, il est souhaitable d'effectuer une activité qui renforce l'apprentissage conceptuel. Sans ceci, les participants ne retiendront pas aussi bien le contenu. L'enchaînement des mini-exposés devrait assurer la liaison des activités antérieures aux postérieures. Il faut utiliser plusieurs méthodes pour bien faire « rentrer » l'apprentissage :

- ◆ La séance des questions et réponses : Cette méthode pédagogique traditionnelle aide à clarifier les points traités dans un mini-exposé. Il convient de demander aux participants de se répéter leurs questions entre eux avant de les poser au facilitateur.
- ◆ L'interrogation : Le facilitateur administre un test basé sur les concepts du mini-exposé. La présentation peut être orale, postée, ou photocopiée. Les participants

répondent aux questions, comparent entre eux leurs réponses, et discutent de leurs désaccords avec le facilitateur. Il est important d'éviter dans le cas d'étudiants adultes l'ambiance traditionnelle de la salle de classe. L'emploi de cette méthode ne devrait pas causer de l'inquiétude quant à l'apprentissage ni quant à la justesse des réponses.

- ◆
- ◆ Les expositions : Le formateur explique que la plupart des questions posées après un mini-exposé impliquent des points de vue et les participants sont invités à formuler des expositions et de les adresser au facilitateur et au groupe. Le facilitateur mène une discussion sur les points soulevés. Cette méthode demande de la patience de la part du formateur, puisque nombre d'entre les participants ont été profondément conditionnés à poser des questions à « l'expert » plutôt que de chercher des réactions significatives chez eux-mêmes. Pourtant, les questions des participants sont quelquefois des expositions déguisées, et elles doivent être reformulées avant que le facilitateur ne les réponde.
- ◆
- ◆ Les polycopiés : L'apprentissage conceptuel peut être renforcé en donnant aux participants le contenu essentiel sous forme imprimée après la présentation du mini-discours. Si l'on fait ceci avant ou durant la présentation, les participants risquent de se distraire en lisant au lieu d'écouter. Il incombe au facilitateur d'annoncer à l'avance qu'il distribuera des polycopiés après le mini-exposé, puisque certains participants ne seront pas contents de prendre des notes inutilement. Pourtant, une part significative des participants écouterait mieux en prenant des notes, et continuera à ce faire même si l'on distribue des polycopiés après. Une règle générale est de fournir des polycopiés après tout mini-exposé au cours duquel les participants risquent de craindre qu'ils n'arrivent pas à tout noter.
- ◆
- ◆ La planification de l'application et l'élaboration des buts : On demande aux participants de travailler individuellement ou en paires afin d'appliquer les concepts présentés à des situations réelles.
- ◆
- ◆ Les jeux de rôle : Des sous-groupes sont formés afin de créer des jeux de rôle illustrant les différents points du contenu conceptuel. Ces scénettes sont présentées au groupe entier et y sont discutées.
- ◆
- ◆ L'entraînement aux compétences : Le facilitateur démontre l'application d'un ou de plusieurs des concepts traités dans le mini-exposé et fournit des occasions de présenter des comportements efficaces au cours d'activités d'entraînement.

◆
Ce qui importe le plus au facilitateur venant de terminer un mini-exposé, c'est de s'assurer que le contenu fût bien compris, et que les participants y trouvent une utilité pratique. Les activités ci-dessus sont censées répondre à ce besoin.

Dans un sens tout apprentissage est expérientiel, dans la mesure où il faut quelque expérience sur laquelle on fonde ses changements de comportement. Non seulement ces

méthodes peuvent-ils augmenter les chances que l'étudiant ait des contacts significatifs avec les concepts, mais la discussion provoquée par ces expériences peut aboutir à un changement vers un comportement efficace que le participant provoquera lui-même. Le but du mini-exposé dans le contexte du travail ayant trait aux rapports interpersonnels est moins d'éclaircir que de fournir des bases pour faire des choix.

**L'ANALYSE DES
BESIONS DE
FORMATION**

Policopié n°1

QUESTIONS A CONSIDERER AVANT DE FAIRE UNE ANALYSE DES BESOINS

Avant de se lancer dans une des approches couramment reçues de l'analyse des besoins, il faut savoir clairement ce qu'on veut apprendre. Il va de soi que le choix du domaine dans lequel nous concentrons nos efforts dépendra beaucoup de la nature du problème.

Lorsqu'on demande au service des formations d'effectuer un programme de formation, c'est que dans la plupart des cas, l'organisation perçoit un problème que quelqu'un croit pouvoir résoudre par la formation. Généralement on croit que la source du problème est une faiblesse du personnel en performance

A partir de ce moment du processus il incombe au service des formations de trouver les réponses à trois questions essentielles :

- Y-a-t-il une carence ?
- Est-elle importante/critique ?
- Les employés en question savent-ils faire leur travail convenablement ?

Selon les réponses que vous obtiendrez à ces questions, vous, dans votre capacité de personnel affecté à la formation, choisirez une des solutions suivantes :

- Développer ou trouver un programme de formation qui convient aux personnes
- Choisir et élaborer une solution

Durant cette session, nous aimerions vous montrer une technique systématique pour faire la collecte de données, laquelle vous permettra de répondre aux trois questions ci-dessus et de recommander une des solutions suivantes. L'approche esquissée dans l'activité N°1 consiste essentiellement en un tableau de planning pour la période précédant l'analyse des besoins et une liste de contrôle rapide de référence.

Les autres documents compris dans ce module (Activites) vous seront utiles une fois que vous aurez choisi une solution à la formation.

Une fois que cette solution est choisie, le but général de l'analyse des besoins devient de recueillir des informations vous permettant de définir les limites et buts du programme de formation à développer.

Polycopié n°2

LISTE DE CONTROLE A UTILISER AVANT L'ANALYSE DES BESOINS

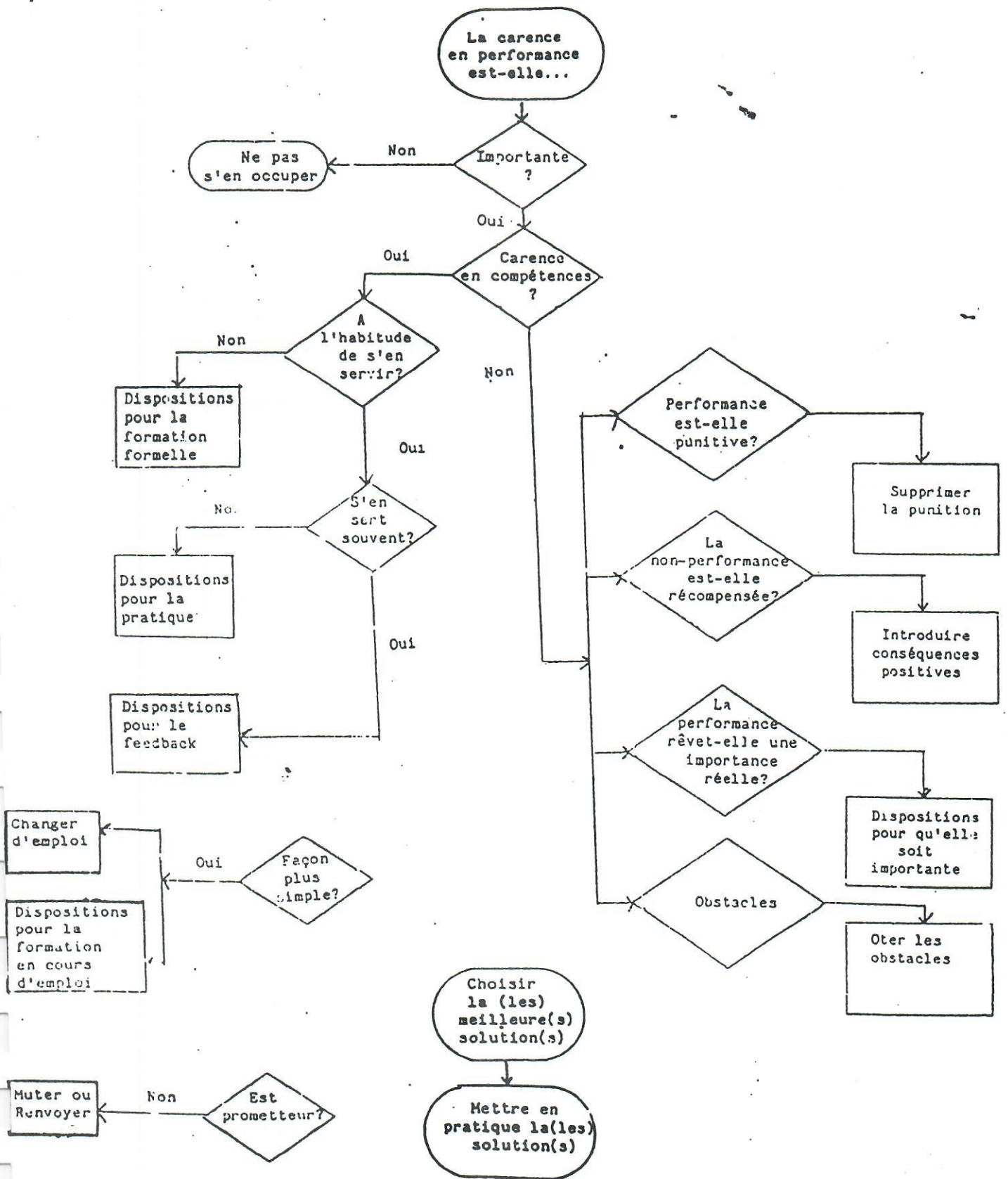
Le présent polycopié vise les problèmes qui se posent lorsque quelqu'un ne fait pas ce qu'il devrait faire ou ce qu'on voudrait qu'il fasse. Elle décrit chacune des séries de questions qu'il faut poser lorsqu'on fait face à ce genre de «problème en performance», et offre une liste de contrôle rapide de référence, qui aide à déterminer quelle sorte de solution conviendra le mieux.

Dans ce polycopié nous décrivons une procédure pour analyser et identifier la nature et la cause de ce type de problèmes en performance. Ensemble avec la liste de contrôle rapide de référence, nous vous présenterons une série de questions pour chaque étape de l'analyse. Une fois que vous connaîtrez cette procédure, vous trouverez son utilisation facile et rapide.

TABLEAU DE PLANNING

Nous décrivons les étapes de la procédure une à la fois. Pour que vous puissiez voir la séquence des étapes tout en suivant votre trace, nous centrerons notre discussion autour du tableau du planning de la page suivante. Ceci demande pourtant un mot d'avertissement. On dirait d'après le tableau de planning que tout s'enchaîne à merveille et que chaque étape mène inéluctablement à la prochaine. Il ne faut pas se laisser tromper par les apparences. La formule n'est pas rigide. Quelques-unes des étapes appartiennent logiquement dans la séquence que nous avons décrite. D'autres, notamment celles sur le côté droit du tableau, n'ont pas ce même rapport. Elles sont placées dans ce qui semble être une séquence simplement parce que nous ne pouvons parler que d'une chose à la fois.

Quand vous arriverez à l'étape de l'application, vous trouverez que vous pourrez sauter une étape ou deux et parvenir directement jusqu'à la solution. Ce saut d'intuition est souhaitable ; il mérite néanmoins un deuxième mot d'avertissement : méfiez-vous des risques courus en ne considérant qu'une seule solution pour le problème en question. Ceci ne serait à peine meilleure que de considérer toutes les carences en performance comme des problèmes de formation ou d'attitude. Pour éviter ce piège vous avez le tableau de planning et les questions comprises dans la liste de contrôle. Faites passer votre problème par toutes les étapes avant de décider que votre analyse est complète.



LISTE DE CONTROLE RAPIDE DE REFERENCE

Problèmes principaux

Questions à poser

I. Il ne fait pas ce qu'il devrait faire. Je crois que ceci représente un problème de formation.

- 1. Quelle est la carence en performance ?
- 2. Est-elle importante ?
- 3. La carence représente-t-elle un manque de compétence ?

- ❖ Pourquoi est-ce que je pense qu'un problème de performance existe ?
- ❖ Quelle est la différence entre ce qui est réalisé et ce qui devrait être réalisé ?
- ❖ Quel événement m'a provoqué à dire que ça ne va pas ?
- ❖ Pourquoi suis-je mécontent ?
- ❖ Pourquoi la carence est-elle importante ?
- ❖ Que se passerait-il si je ne m'en occupais pas ?
- ❖ Est-il possible qu'un effort pour compenser la carence puisse avoir un résultat positif ?
- ❖ L'employé pourrait-il faire le travail s'il le devait ?
- ❖ Pourrait-t-il faire si sa vie en dépendait ?
- ❖ Ses compétences actuelles suffisent-elles à la performance voulue ?

II. Oui. Il est question d'une carence de compétences. Même si sa vie en dépendait il ne pourrait pas le faire.

- 4. A-t-il pu le faire autrefois ?
- 5. La compétence est-elle souvent utilisée ?
- 6. Existe-t-il une solution plus simple ?

- ❖ A-t-il su exécuter la tâche de manière satisfaisante autrefois ?
- ❖ A-t-il oublié comment faire ce que je veux qu'il fasse ?
- ❖ Avec quelle fréquence est-elle utilisée ?
- ❖ Reçoit-il du feed-back régulier à propos de sa performance ?
- ❖ Exactement comment apprend-il avec quel succès il travaille ?
- ❖ Puis-je modifier les responsabilités professionnelles en fournissant quelque sorte d'assistance ?
- ❖ Puis-je garder les informations qu'il lui faut (les directives, les listes de contrôle) autre part que dans la tête de quelqu'un ?

7. Possède-t-il les moyens qu'il lui faut ?

- ❖ Puis-je démontrer plutôt que former ?
- ❖ Une formation sur le tas serait-elle suffisante ?
- ❖ Est-il capable d'apprendre le travail ?
- ❖ A-t-il les moyens physiques et intellectuels pour faire son travail de façon satisfaisante ?
- ❖ Est-il trop qualifié pour le travail en question ?

III. Il n'est pas question d'une carence de compétences. Il pourrait exécuter cette tâche s'il le voulait.

8. La performance voulue est-elle punitive ?

- ❖ Quelle est la conséquence provoquée par la réalisation de la performance voulue ?
- ❖ La performance voulue implique-t-elle la punition ?
- ❖ Ressent-il la performance voulue comme étant liée aux pénalités ?
- ❖ Son monde à lui deviendrait-il un peu moins agréable s'il exécutait la performance voulue ?

9. La non-performance est-elle récompensée ?

- ❖ Quel est le résultat d'exécuter le travail de sa façon au lieu de la mienne ?
- ❖ Qu'obtient-il de sa performance actuelle en tant que récompense, prestige, standing ?
- ❖ Reçoit-il plus d'attention lorsqu'il se comporte bien ou mal ?
- ❖ Quel événement donne son appui à sa façon actuelle de faire les choses ? (Récompensez-vous par mégarde ses comportements hors de propos tout en négligeant des comportements critiques ?)

10. La performance revêt-elle une importance réelle ?

- ❖ Est-il « intellectuellement inadéquat », c'est-à-dire moins on lui donne à faire, moins il gâche ?
- ❖ Est-il « physiquement inadéquat », c'est-à-dire moins on lui donne à faire, moins il se fatigue ?
- ❖ L'employé tient-il à manifester la performance voulue ?
- ❖ Existe-t-il une conséquence favorable à la performance voulue ?
- ❖ Existe-t-il une conséquence défavorable lorsque la performance est insuffisante ?
- ❖ Existe-t-il une source de satisfaction provenant de la performance voulue ?
- ❖ L'employé met-il sa fierté à manifester la performance voulue, soit en tant qu'individu, soit en tant que membre d'un groupe ?

11. Existe-t-il des obstacles entravant la performance ?

- ❖ Son travail répond-il à ses besoins personnels ?
- ❖ Qu'est-ce qui entrave sa performance ?
- ❖ Sait-il ce qu'on attend de lui ?
- ❖ Sait-il à quel moment il doit faire ce qu'on attend de lui ?
- ❖ Existe-t-il des exigences contradictoire en ce qui concerne son temps ?
- ❖ Manque-t-il l'autorité qu'il lui faut ? Le temps ? Les outils ?
- ❖ Est-il restreint par des règles ou par « la bonne façon de ce faire » ou « la façon qu'on a toujours fait ceci » qui devraient être changés ?
- ❖ Puis-je diminuer les distractions en améliorant la lumière ? en changeant les couleurs ? en augmentant le confort ? en modifiant la position à laquelle il travaille ? en réduisant les distractions visuelles ou auditives ?
- ❖ Puis-je réduire les intrusions faisant concurrence au travail, les coups de téléphone, les empiétement, les demandes qui sont urgentes mais moins importantes ?

IV. Que devrais-je faire maintenant ?

12 Quelle solution est la meilleure ?

- ❖ Certaines solutions sont-elles inappropriées ou impossibles à effectuer ?
- ❖ Certaines solutions exigent-elles clairement trop de ressources ?
- ❖ Quel serait le « coût » de mettre en marche la solution en question ?
- ❖ Quelle en serait la « valeur » supplémentaire ?
- ❖ En vaut-elle la peine ?
- ❖ Quelle solution promet d'avoir le plus grand rendement pour le plus faible effort ?
- ❖ Pour laquelle sommes-nous le mieux équipés ?
- ❖ Quelle remède nous intéresse le plus ? (ou plutôt, le revers de la médaille, quelle remède se verra le mieux par ceux qu'il faut plaire ?)

Ceci est adapté à partir de « Analyzing Performance Problems » par Robert F. Magear et Peter Pipe, Belmont, California, Fearon Pitman Publisher, 1970.

Polycopié n°3

COMMENT ANALYSER LES BESOINS EN FORMATION : UNE VUE GLOBALE

Pour analyser les besoins, le formateur qui développera le programme doit se réunir avec les participants ainsi que ceux qui sont au courant des conditions de la formation (par exemple les superviseurs). Le formateur a pour but de recueillir des informations lui permettant d'ajuster la formation aux besoins des participants.

Certaines données doivent être recueillies afin d'établir les limites et buts de la formation.

Etape 1 : Préciser ce que l'agent a besoin de savoir ou de savoir faire afin de bien exécuter ses tâches professionnelles. Ceci implique une description des responsabilités et des tâches dont il est responsable, et des connaissances et compétences qui leur sont associées.

Définitions d'emploi / Analyse des Tâches

Il est évident que les définitions d'emploi précises ou les analyses de tâches approfondies représentent de bonnes sources d'informations en ce qui concerne ce que les participants à une formation ont besoin de savoir faire. En général, ils indiquent quelles sortes de connaissances, compétences et attitudes sont nécessaires au travail. Ils servent de guide pour planifier les réunions d'Analyses des Besoins, les interviews ou les sessions en Groupe. Pour certaines Analyses des Besoins, il peut être utile de demander aux participants expérimentés d'offrir le genre de détails que les définitions d'emploi omettent fréquemment. Essayez d'obtenir ces informations préliminaires des superviseurs et des agents expérimentés.

Questionnaires

Deux genres de circonstances peuvent suggérer qu'on utilise des questionnaires, qui d'ailleurs devraient toujours rester aussi courts et simples que possible. Le premier est lorsque les participants ne peuvent pas se réunir pour l'Analyse des Besoins et qu'elle doit être faite par moyen du courrier.

Le deuxième est lorsqu'au cours d'une Analyse des Besoins le temps manque pour les interviews individuels, ou le formateur estime qu'il n'a pas obtenu les informations qu'il lui faut à haute voix - il peut les obtenir à travers un questionnaire écrit (voir l'activité). Utilisés de cette manière, les questionnaires peuvent être revus par le formateur et discutés immédiatement avec les personnes qui les ont remplis, ou, si les informations que vous cherchez sont délicates (si vous posez des questions e.g. portant sur les compétences ou attitudes des participants), les fiches peuvent rester anonymes.

Une partie du contenu de ce polycopié est tirée du « A Guide to Training in Human Services » (How to Practice the Modern Art of Andragogy) préparé par Northwest NW Social Systems, Inc. Les informations sur le lieu et la date de publication manquent.

Le succès de tout questionnaire dépend de l'aptitude de l'utilisateur à savoir lire et à savoir clairement rédiger ses idées. Il existe aussi le problème de l'interprétation de ce qui a été écrit. Les quantités d'informations obtenues par ce moyen ainsi que leur justesse sont très limitées.

Observation

Il est souvent utile d'observer les participants sur le tas, durant les réunions du personnel, sur le terrain, etc. Ceci devrait pourtant seulement se faire lorsque votre fonction de formateur est claire à ceux que vous observez - qu'ils n'associent pas vos activités à une évaluation ou ne les croient autrement menaçantes. Dressez une liste des genres de circonstances dont l'agent doit s'occuper, ainsi que les problèmes qui se posent et les tâches qu'il exécute au cours d'une journée typique.

Étape 2 : Apprécier les connaissances et compétences des participants au démarrage de la formation. Ceci implique la découverte des « points de départ ». Si le formateur sous-estime les participants, il les rendra confus. L'Analyse des Besoins représente une occasion pour découvrir combien les participants savent déjà ce qu'ils ont besoin de renforcer, ce qu'ils doivent désapprendre, et quel nouveau domaine nécessitera une attention spéciale.

L'appréciation des niveaux des connaissances

Les tests sont utiles pour déterminer la quantité d'informations précises que possèdent les participants à propos d'un sujet donné. Ils peuvent s'adresser à une fonction particulière. Ces mêmes tests (pré-tests) peuvent aussi être utilisés après la formation comme outil d'évaluation (post-test).

L'appréciation des niveaux de perspicacité / compréhension

Plusieurs procédures sont capables de démontrer l'aptitude à l'analyse et à la résolution des problèmes professionnels.

- Dans un jeu de rôle / démonstration on assigne à chaque participant un rôle à jouer dans la représentation d'un problème professionnel, ou on leur demande d'observer et de discuter les comportements des joueurs de rôle.
- Les questionnaires portant sur un Incident Critique et les Discussions en groupe sont développés autour d'une description d'une situation professionnelle typique pourvue d'un problème réel. Les participants sont demandés d'y apporter une solution. La discussion détendue en groupe qui y suit peut servir à analyser les solutions proposées et peut déterminer quel niveau d'accord existe entre les participants.

L'appréciation des compétences

Demandez à certains participants de démontrer la compétence en question et aux autres ainsi qu'un jury « d'experts » d'apprécier leur performance. Si ceci n'est pas possible, questionnez les superviseurs et les autres qui ont observé la performance des participants.

Etape 3 : Etablir d'une façon précise ce que les participants veulent ou doivent acquérir de la formation. Cette étape devrait être réalisée autant que possible par les participants eux-mêmes. En réalité, déjà à l'étape 2, le formateur et les participants devraient être conscients de l'écart entre les niveaux actuels en performance et les niveaux qu'il devront atteindre afin de pouvoir bien faire leur travail.

Les interviews Individuels

Au-delà de toute procédure que vous puissiez utiliser, il est toujours une bonne idée de parler à chaque participant éventuel, ou tout au moins le nombre maximum pour lequel vous avez le temps. C'est souvent la meilleure façon d'apprendre des détails à propos d'eux ou de leur travail qui ne ressortent pas au cours des discussions en groupe.

Sachez ce que vous voulez apprendre et comment obtenir de telles informations. Les questions modèles pour interviews (activité 3 et 4) suggèrent quels types de questions un formateur peut poser. Les conditions précises propres à votre organisation ainsi que l'identité des participants en suggèrent d'autres.

Interviews en Groupe

Une discussion décontractée en groupe peut être utile quand il n'y a pas suffisamment de temps pour les interviews individuels.

Une Analyse des Besoins typique peut prendre un à trois jours.

Elle peut comprendre toutes les méthodes énumérées ci-haut, ainsi que d'autres qu'un formateur avec un esprit créateur puisse trouver utiles à ses fins.

Elle ne doit pas suivre des directives précises. En général, plus le temps dont on dispose est court, plus il est important de planifier le processus d'analyse soigneusement.

L'Analyse des Besoins et un processus continu

Durant le déroulement de la formation, la manifestation de nouveaux besoins provoquera certaines révisions dans la partie qui reste de la formation. Après le programme, il faudra encore identifier et s'occuper de certains nouveaux (ou anciens) besoins.

L'analyse des besoins est intimement liée à l'évaluation.

L'analyse des besoins demande « où allons-nous à partir d'ici ? », tandis que l'évaluation examine « où en sommes-nous actuellement? Est-ce que le point où nous nous trouvons représente celui qu'on avait choisi ou prévu ? »

Polycopié n°4

DIRECTIVES POUR L'INTERVIEW D'ESSAI

Entraînez-vous à faire passer un interview effectuant une analyse des besoins.

Une personne du groupe jouera le rôle d'interlocuteur. Elle fera passer un interview au manager de la formation. Voici ci-dessous des descriptions de rôles :

- **Interlocuteur :** L'interlocuteur devrait recueillir les informations qui aideront à identifier les besoins en formation de l'employé. Suivez les procédures précisées au polycopié n°5 « les étapes de base de l'interview ».
- **Manager de la formation :** Jouez le rôle de votre propre personne durant l'interview. Assumez qu'on vous fait passer l'interview afin de déterminer les besoins en formation de votre organisation. Répondez aux questions de l'interlocuteur.
- **Observateurs :** Observez l'interaction entre l'interlocuteur et l'employé. Guettez les techniques de sondages et déterminez à quel point elles sont efficaces. Soyez prêts de donner du feedback à la fin de l'interview.

Avant de commencer l'interview, l'interlocuteur devrait élaborer un plan. Chaque interview devrait durer environ 15 minutes et être suivi de 5 minutes de feedback par les observateurs.

Les notes sur les plans d'interview et toutes données recueillies durant l'interview devraient être retenues afin de pouvoir les utiliser pendant la prochaine partie de la simulation.

Polycopié n°5

DIRECTIVES POUR LA CONDUITE D'UN INTERVIEW EFFECTUANT UNE ANALYSE DES BESOINS

ETAPES ESSENTIELLES A LA CONDUITE D'UN INTERVIEW

EXEMPLES D'INITIATIVES PRISES PAR L'INTERLOCUTEUR

1. Prendre contact, établir l'ambiance et essayer de mettre la personne à l'aise.

- * Salutations
- * Bienvenue
- * Demander « comment ça va »

2. Etablir le but de l'interview et sa confidentialité et expliquer ce qui se passera.

- * Revoir la raison d'être de l'interview
- * Dire à la personne que vous voulez savoir si elle et le poste son bien assortis
- * Dire à la personne que vous lui poserez des questions, et qu'elle aura aussi l'occasion d'en poser. Le but de ce procédé est de lui donner l'occasion de vous dire ce dont elle a besoin afin de développer ses compétences ou améliorer sa performance professionnelle.

3. Recueillir des informations à propos de la personne en posant des questions liées aux données provenant de la définition d'emploi, et si elle est disponible, l'analyse des tâches.

- * Utiliser les techniques de sondage (voir le polycopié sur les techniques de sondage)
- * Poser des questions ouvertes aux moments appropriés
- * Demander à la personne ce qu'elle ferait dans des circonstances données

4. Donner à la personne l'occasion de parler de ce qu'elle veut

- * Répondre aux question (noter ses idées ; celles-ci montrent la façon par laquelle la personne réfléchit)

5. Terminer l'interview

- * Dire à la personne ce qui se passera ensuite
- * La remercier de son temps

Polycopié n°6

TECHNIQUES DE SONDAGE POUR LES INTERVIEWS

SONDAGE : Une technique de communication pour obtenir des informations supplémentaires ou recueillir des données

SONDAGE	DEFINITION	EXEMPLES
1. Silence	Après que la personne interrogée a dit quelque chose, ne faire que regarder et attendre d'autres paroles	Personne : « Je crois vraiment que je ferais très bien ce travail » Interlocuteur : avoir l'air déconcerté. Personne : « c'est-à-dire, je l'ai déjà fait avant ». Interlocuteur : silence Personne : « enfin, je l'ai fait une fois ».
2. Répétition des derniers mots	Répéter les derniers mots prononcés par la personne et attendre..... l'interroger du regard	Personne : « j'espère beaucoup que j'aurai l'occasion de travailler au sein de cette organisation » Interlocuteur : « de travailler au sein de cette organisation....? »
3. Paraphrase	Dire ce que la personne vient de dire d'une autre façon	Personne : « j'aime mieux le travail actif » Interlocuteur : « vous le préférez au travail sédentaire ? »
4. Confrontation	Contester directement la validité d'une déclaration	Personne : « je crois que la pilule est la meilleure méthode de contraception » Interlocuteur : « cela dépend, pas toujours... »

5. Empathie

Se mettre à la place de la personne interrogée et lui faire savoir que vous le faites

Personne : « je cherche un travail depuis longtemps ».

Interlocuteur : « Ah ! Je connais ça ! Une fois il m'a fallu six mois. C'était affreux ! »

6. Le pilotage

Encourager la personne à continuer, à parler et à expliquer davantage

Interlocuteur : « dites-moi davantage... j'aimerais tout savoir à propos de votre travail chez X.... ça sonne très intéressant... ça m'intéresse. »

7. L'expression de ses propres sentiments

En tant qu'interlocuteur, exprimer ses propres sentiments en vue d'accorder sa permission à l'autre de faire de même

Interlocuteur : vous avez passé par là ? ça me fait mal au coeur... quand j'entends de telles choses.

UTILITE DE L'ANALYSE DES BESOINS

- ❖ Recueillir des informations à partir desquelles les limites et les buts du programme de formation peuvent être définis
- ❖ Identifier les compétences (domaines d'apprentissage) qui doivent être acquises par les apprenants
- ❖ Choisir des méthodes et aides pédagogiques adaptées aux personnes à former

METHODES D'IDENTIFICATION ET D'ANALYSE DE BESOINS

- DEFINITION D'EMPLOI OU ANALYSE DE TACHES

- QUESTIONNAIRE

- INTERVIEW (DE L'AGENT, DU SUPERIEUR, DU
SUBALTERNE

- OBSERVATION DE L'AGENT AU TRAVAIL

- DOCUMENTATION (PLAN DE FORMATION)

LES OBJECTIFS

OBJECTIFS DE FORMATION

En quelques mots, un **OBJECTIF DE FORMATION** est une façon de décrire le résultat final obtenu dans un programme de formation où on a ultérieurement défini ce que les participants seront capables d'accomplir à la fin du programme.

UN **OBJECTIF DE FORMATION** doit être défini de façon claire et précise, de sorte que tous ceux qui en lisent sache t exactement quels sont les buts finals du programme de formation. En assurant cette précision, tout le monde peut facilement à la fin du stage, vérifier si les objectifs du programme ont été accomplis ou non.

Pourquoi utiliser des OBJECTIFS DE FORMATION ?

L'avantage principal des objectifs de Formation est que leur précision donne quelque direction aux cours de formation. En sachant exactement où l'on va, il est plus facile de déterminer comment y aller. Une idée claire des buts à accomplir, facilite aussi l'intercommunication et la coopération pendant le stage pour le stagiaires aussi bien que pour les instructeurs. Chacun des instructeurs peut décider exactement ce qu'il veut accomplir et diriger ses efforts vers ce but. De cette façon, chaque instructeur peut contribuer à l'implémentation des objectifs d'un autre instructeur, tout en travaillant pour accomplir les siens.

Les **OBJECTIFS DE FORMATION** sont préparés en vue de la mise en exécution et sont ainsi parfaitement adaptés à la formation du personnel local, de personnel de bureau et même de stagiaires pour des gérants.

Ils conviennent également bien aux programmes officiels éducation, aux stages d'apprentissage, et à la formation sur le champs.

Les **OBJECTIFS DE FORMATION** sont préparés en regard des participants puisqu'ils encouragent l'instructeur à essayer d'un cours à l'autre en incorporant les données que l'expérience lui a fait acquérir.

Les **OBJECTIFS DE FORMATION** sont préparés avec l'accent mis sur le sens des responsabilités, puisqu'ils encouragent à la fois l'instructeur et le stagiaire à prendre la responsabilité pour accomplir les objectifs de formation.

Comment doivent être écrits les OBJECTIFS DE FORMATION ?

Un **OBJECTIF DE FORMATION** doit être une expression de ce qu'un stagiaire sera capable de faire à la fin du stage.

Pour assurer que chaque objectif se conforme à ces termes, il y a trois règles fondamentales à observer. Un objectif de formation qui n'obéit pas à une de ces règles n'est d'aucune utilité.

Un énoncé du but du programme de formation n'est un objectif de formation que s'il remplit les conditions suivantes :

- A. Un OBJECTIF DE FORMATION doit décrire quel talent ou attitude est désirable comme résultat du stage. Ainsi doit être spécifié ce que le stagiaire saura faire à la fin du stage qu'il ne savait pas faire au début.

Un OBJECTIF DE FORMATION n'a rien à voir avec les sujets discutés au cours ou avec une description de la façon dont l'instructeur à l'intention d'obtenir les résultats désirés.

- B. Un OBJECTIF DE FORMATION doit formuler le résultat désiré par le stage en fonction d'activités visibles et mesurables. Seules les activités peuvent être observées et mesurées, et c'est seulement en observant et en mesurant qu'il est possible à l'instructeur de juger si oui ou non les buts de la formation ont été atteints.

- C. Le stagiaire doit être le sujet qui exprime l'objectif de la phrase, c'est à dire, les OBJECTIFS DE FORMATION doivent être formulés par rapport aux capacités du stagiaire. Ces objectifs ne doivent pas expliquer ce que doit faire l'instructeur, mais seulement ce que le stagiaire est capable de faire à la fin du stage.

CARACTERISTIQUES DES OBJECTIFS DE FORMATION

- A. Un OBJECTIF DE FORMATION doit être concentré sur le but de la formation.

Ceci veut dire que les objectifs de formations s'occupent de ce que le stagiaire sera capable de faire à la fin du stage. Les OBJECTIFS DE FORMATION ne décrivent pas comment arriver à ces résultats. Des instructeurs différents peuvent avoir des méthodes différentes pour arriver au même résultat, mais l'objectif lui-même ne s'occupe que de formuler ce que seront les résultats.

Une phrase qui ne décrit qu'une action qui prendra place pendant un cours de formation n'est pas un objectif de formation.

Il s'agit là seulement d'une description des activités d'instruction par lesquelles l'instructeur arrivera à atteindre cet objectif.

A.1. Exemple d'un mauvais OBJECTIF DE FORMATION

Les stagiaires qui sont des instructeurs Itinérants auront l'occasion de faire des exercices pratiques sur le champ, en rapport avec les théories enseignées en classe.

« Des exercices pratiques » ne sont pas de vrais objectifs ;
c'est une activité d'enseignement, une façon d'arriver à un objectif.
Ainsi, la stipulation ci-dessus ne peut être utilisée comme objectif de Formation.

A.2. Exemple d'un OBJECTIF DE FORMATION

Les stagiaires qui sont des Inspecteurs Itinérants seront capable de faire les dix démarches nécessaires pour créer une caisse d'épargne et de crédit pendant une visite à un village.

Voilà la seule façon possible de transformer le premier exemple (a.1.) en un objectif de Formation. Puisque les mauvais objectifs de formation ont tendance à être assez vagues, ils laissent différentes interprétations possibles. Mais notez que dans cet exemple, le RESULTAT FINAL est souligné : « le stagiaire sera capable... »

B. UN OBJECTIF DE FORMATION DOIT Y COMPRENDRE UN VERBE D'ACTION

Ceci veut dire que le stagiaire doit accomplir quelque chose que l'on peut voir et mesurer. Si non ne peut pas observer ce que le stagiaire a appris comment pourra-t-on évaluer s'il le fait correctement ou non ?

Voici quelques exemples de la façon dont les objectifs de formation sont généralement écrits :

- le stagiaire sera capable de
- quand il se trouve devant un tel problème :.....
le stagiaire.....
- à la fin du stage le stagiaire.....
- sous telles et telles conditions, le stagiaire fera
-
- après avoir lu ce livre, le stagiaire sera capable de
-

Dans les passages indiquées au-dessus par (...) il faut placer un verbe indiquant une activité qu'on peut observer et mesurer. Il faut que ce soit un verbe qui décrive avec précision ce que l'instructeur veut que le stagiaire soit capable de faire.

Voici au-dessous deux listes de verbes. La première liste comprend des verbes qui décrivent des activités que l'on peut observer et mesurer. Ces verbes peuvent être employés pour décrire les OBJECTIFS DE FORMATION. L'autre liste comprend des verbes qui décrivent des activités que l'on ne peut ni voir ni mesurer. Ils sont donc inutilisables pour décrire les OBJECTIFS DE FORMATION:

VERBES D'ACTION

FAIRE
INFORMER
ECRIRE
CATALOGUER
DEMONTRER
CHOISIR

DEMONTRE
DECRIRE
MARCHER
EXPLIQUER
REPONDRE
DESSINER ET DIRIGER

VERBES AU SENS VAGUE

SAVOIR
APPRECIER
SAISIR
SENTIR

COMPRENDRE
AVOIR
ETRE AU COURANT DE
CROIRE

Quelquefois, il semble que l'objectif ait été écrit d'une façon adéquate, mais il ne s'agit pas là véritablement d'un OBJECTIF DE FORMATION parce que le verbe utilisé n'est pas un VERBE D'ACTION, et qu'on ne peut pas donc observer ou mesurer ce qu'il décrit. Voici un exemple :

B.1. Exemple d'un mauvais OBJECTIF DE FORMATION

Les stagiaires du Cabinet seront capables de comprendre les causes du problème de traites en retard.

Le problème dans ce cas est la signification exacte du verbe « comprendre ». Peut-être en réfléchissant aux différentes façons dont on pourrait vérifier cet objectif, on pourra utiliser des verbes qui indiqueraient des activités par lesquelles on pourra mesurer exactement ce qui a été « compris ». Certaines de ces activités pourraient être de « cataloguer », « d'expliquer », de « d'écrire », de « préparer un rapport à ce propos ». Voilà une possibilité :

B.2. Exemple d'un OBJECTIF DE FORMATION

Les stagiaires du Cabinet seront capables de faire une liste des raisons pourquoi les traites sont en retard, comment les expliquer en classe.

Bien sûr, il y a d'autres façons d'interpréter le sens du verbe « comprendre ». Vous pourrez sans doute penser à plusieurs autres interprétations en outre de celle qu'on vient de présenter ici. Mais c'est précisément pour cette raison que le verbe « comprendre » ne doit pas être utilisé pour les OBJECTIFS DE FORMATION. C'est un verbe trop vague et trop ambigu.

VERBES D'ACTION.

Dire - Ecrire

Deviser - Enumerer

Planifier - Expliquer

Démontier - Revenir

Lister - Répondre

Dessiner - Construire

Organiser - Organiser

Revenir - Diriger

Guider - Indiquer

Présenter - Installer

C. DANS UN OBJECTIF DE FORMATION, LE STAGIAIRE DOIT ETRE LE SUJET DE LA PHRASE

Un OBJECTIF DE FORMATION doit refléter ce que le stagiaire sera capable d'accomplir après le stage, plutôt que ce que l'instructeur va faire. Donc Un OBJECTIF DE FORMATION doit avoir un sujet pour la phrase, en même temps qu'un verbe d'action Si un objectif n'a pas de sujet, on ne peut être des mots comme : « le stagiaire », « l'étudiant », « vous », « trésoriers de la coopérative d'épargne et de crédit », « les experts-comptables », etc...

C.1. Exemple d'un mauvais OBJECTIF DE FORMATION

Pour discuter du problème des traites en retard et de ses implications

Oui va discuter de ce problème de traites en retard ?

L'instructeur ? Les stagiaires ? Un conférencier invité pour l'occasion ? La radio ou le journal ? La réponse n'est pas claire dans cet objectif puisque la phrase n'a pas de sujet clairement établi. Donc il ne s'agit pas là d'un vrai OBJECTIF DE FORMATION.

C.2. Exemple d'un OBJECTIF DE FORMATION

Les stagiaires du service d'inspection seront capables d'expliquer les causes des traites en retard et de cataloguer leurs implications pour les Comités de supervision des caisses et de crédit.

A nouveau, il s'agit là de la seule façon possible d'interpréter l'exemple précédent (C.1.) de façon à en faire un OBJECTIF DE FORMATION. Remarquez que « le stagiaire d'Inspection » est devenu le sujet de la phrase, et aussi qu'il s'agit d'une action spécifique. Enfin, c'est une activité qu'on peut observer et mesurer.

Examinons encore un exemple d'un OBJECTIF DE STAGE. Cet exemple remplira les trois conditions nécessaires à une expression exacte d'un OBJECTIF DE FORMATION.

C.3. Exemple d'un OBJECTIF DE FORMATION

Les gérants de caisses d'épargne et de crédit seront capables après le cours de préparer un budget annuel de trésorerie, les recettes et les paiements sous une forme tabulaire et graphique.

- a) Cet objectif décrit ce que le stagiaire devra être capable de faire à la fin du stage :

« Les gérants des caisses d'épargne et de crédit seront capables de préparer un budget annuel ... »

- b) Il comprend un verbe d'action qui décrit une activité que l'on peut observer et mesurer.

« Le gérant ... sera capable de préparer un budget annuel de trésorerie... »

A la fin du stage, on peut regarder le budget annuel préparé par le stagiaire et déterminer si le stagiaire en fait, sait le préparer.

- c) Le stagiaire est le sujet stipulé » de la phrase :

« Les gérants des caisses d'épargne et de crédit seront capables de préparer ... »

Maintenant, arrêtez-vous un instant pour réfléchir à certains points sur lesquels les OBJECTIFS DE FORMATION pourront vous aider.

A la fois pendant les séances d'instruction en classe, et pendant la formation sur le champ les OBJECTIFS DE FORMATION peuvent :

1. Améliorer de façon importante l'organisation des stages en procurant des buts précis auxquels on doit travailler.
2. Permettre une communication claire entre les associations nationales et les Centre de Formation de l'ACECA. Les objectifs peuvent être mutuellement proposés, discutés et évalués.
3. Rendre évident ce que les stagiaires ont vraiment appris ; et pas seulement ce que les instructeurs pensent qu'ils ont appris. Ceci permet de continuer de façon effective des programmes de formation successifs, et d'accorder de l'assistance technique périodique de la part de l'instructeur.
4. Permettre à l'instructeur d'être évalué et amélioré.
5. Aider les étudiants à apprendre de façon plus efficace puisqu'ils savent clairement ce que l'on attend d'eux.

6. Economiser du temps qui serait perdu dans le cas où une partie des stagiaires pourraient déjà accomplir tout, ou seulement une partie des objectifs avant de commencer le stage.
7. Donner la responsabilité à l'instructeur ; l'instructeur doit être sûr que 100% des stagiaires accompliront 100% des objectifs déclarés.
8. Changer le rôle des professeurs et des instructeurs de « fournisseurs d'information » à celui d'administrateurs, de planification et de spécialistes.

GENERALISATION DES PARTICIPANTS SUR LES SEANCES PRATIQUES

- Succession des étapes : cohérence de l'atelier ;
- Regrouper le cycle complet de l'apprentissage dans la séance ;
- Importance des recherches en informations complémentaires avant l'atelier ;
- Maîtriser les éléments clefs ;
- Importance d'un bon climat ;
- Faire appel à d'autres (en dehors de l'atelier) pour la préparation ;
- Classement des besoins par ordre d'importance ;
- Importance d'une durée correcte/approuvée des séances ;
- Choisir des exercices pratiques clairs qui démontrent/achèvent les objectifs des exercices pratiques qui regroupent les objectifs ; correspondant aux objectifs ;
- Parler d'une voix audible/claire ;
- Préparer tout le matériel ;
- Test de tous les éléments de la séance/et la séance elle-même ;
- Bien formuler les objectifs ;
- Répartition du travail en groupes (des facilitateurs ; des participants pendant les exercices pratiques) ;
- Exemple en plénière correspond avec exercice pratique ;
- Maximiser la participation de tous les participants (en plénière, en groupes) ;
- Niveau des objectifs correspond au niveau des participants ;
- Importance de l'utilisation pratique des sujets traités pendant l'atelier ;
- Souplesse du facilitateur envers les participants ;
- Durée de préparation ; préparation détaillée ;
- Rappel des sujets déjà vus au cours de l'atelier ;
- Attention au matériel de travail ;
- Exemples concrets ; réels ;
- Variétés de méthodes de présentation et des exercices ;
- Canaliser les débats ; ne pas dévier de l'objectif ;
- Rappel des objectifs : synthèse ;
- Maintenir le calme du facilitateur ;
- L'importance du climat en dehors des séances ; connaître les participants et leurs noms ;
- Facilitateurs = équipe ; pas de compétition entre eux ;
- Clarté des instructions ;

- Bon emploi des aides visuels.

QUELQUES REMARQUES UTILES POUR AIDER LES ADULTES A APPRENDRE

Le formateur constitue un des facteurs les plus importants dans la création d'un climat productif de formation d'adulte.

Pour vous aider à être un formateur efficace, il existe beaucoup d'idées pratiques provenant de recherches pour l'éducation des adultes. Votre compréhension de ces idées peut rendre votre travail plus facile, et son assimilation par vos élèves plus efficace.

Pour enseigner aux étudiants adultes, le formateur doit essayer d'utiliser les ressources propres à chacun, qu'ils apportent lors de leur période de cours. Reconnaissez que :

1. Vos étudiants adultes ont vécu des expériences qui peuvent contribuer pour une bonne part à leur formation.
En temps qu'adultes, nous nous définissons d'après notre expérience. Nous attachons une profonde importance à sa valeur. De ce fait, si nous nous trouvons dans une situation dans laquelle notre expérience est ignorée ou minimisée, nous nous sentons rejetés en tant que personne, notre ego en souffre.

Pour vous, les formateurs, les implications de ce fait sont évidentes :

- a. En temps qu'adultes, nous pouvons contribuer pour beaucoup à la formation des autres. Cette contribution, si elle est encouragée, peut être exploitée par le formateur si il/elle utilise des méthodes et des techniques expérimentales, orientées sur l'action, comprenant des résolutions de problème, au cours de son instruction.
 - b. En temps qu'adultes, nous avons une bonne base d'expérience avec laquelle nous pouvons faire correspondre n'importe quelle nouvelle formation. Illustrer de nouveaux concepts et généralisations avec des expériences sur le tas tirées des participants eux-mêmes.
 - c. Avec une expérience profonde et étendue en temps qu'adultes, nous avons aussi acquis un certain nombre d'habitudes fixes et des manières de penser qui pourraient interférer avec la formation. Un climat d'enseignement confortable et rassurant peut aider les participants à s'évaluer plus objectivement, et aider à surmonter leur résistance aux idées nouvelles. Le formateur établit un climat studieux nécessaire dans sa classe en ayant une personnalité chaleureuse, ouverte et compréhensive.
2. Les adultes ont tendance à être autonomes et à se diriger eux-mêmes. En conséquence, en temps qu'étudiants, ils ne sont pas confortables quand ils sont

placés dans un rôle dépendant. Une façon de plus encourager cette tendance à se diriger eux-mêmes les solutions. Le formateur est une ressource dans le processus de leur résolution de problème.

Ceci implique pour le formateur :

- a. De traiter les participants adultes avec respect - en évitant les sermons, les histoires, les situations embarrassantes, les punitions, et de trop les diriger. Soyez un support plutôt qu'un juge ... amical et antiformaliste, et non pas supérieur et formaliste.
 - b. De permettre aux participants de modeler leur propre formation en soulevant des problèmes en relation avec le contenu qui convient à leurs besoins.
 - c. De reconnaître les connaissances et l'expérience antérieures des adultes avec les nouveaux sujets appris.
Alors que la plupart des adultes n'ont pas eu l'habitude d'étudier, nous avons tous l'habitude de lire le courrier, de souligner les points importants et autres activités impliquées par notre travail. Un formateur efficace d'adultes constate que les connaissances et l'expérience des nouvelles données ; relier le connu de l'inconnu, le familier de l'inhabituel, est la clef d'une formation efficace.
3. En temps qu'adultes, nous sommes le plus souvent intéressés par l'application immédiate des nouvelles connaissances. En quoi cela me concerne-il ... maintenant ? Les adultes étudiants sont comme une aide à la résolution des affaires courantes, des préoccupations, et des problèmes auxquels ils doivent faire face au travail ou à la maison.

Les implications pour vous, comme formateur, sont les suivantes :

- a. Le point de départ pour la formation des adultes doit être les problèmes et préoccupations des participants.
Quelles sont leurs préoccupations à ce sujet, à l'heure actuelle ? Prendre le temps « d'aérer » le problème et d'effectuer des ajustements dans les sujets à couvrir, rendra plus pertinent l'enseignement des participants adultes.
 - b. Des discussions en classe doivent traiter des différentes approches pour résoudre les problèmes soulevés par les participants et ayant rapport au sujet du cours.
4. Les adultes ont une volonté d'apprendre les choses nécessaires qui les aide à faire progresser les buts de leur vie professionnelle et personnelle. Nous tendons à être plus enclin à apprendre quand nous sommes confrontés au fait que nous ne connaissons pas quelque chose dont nous présentons avoir besoin de savoir. Ceci c'est le moment le plus propice à l'enseignement de l'adulte.

QUELQUES IMPLICATIONS POUR LE FORMATEUR SONT :

- a. De reconnaître que beaucoup de vos participants savent que cette formation améliorera leur développement professionnel, et les aidera à avancer dans leur carrière. Ils sont avides d'apprendre ... la motivation est évidente.
- b. D'utiliser des études de cas au début de la session pour indiquer la connaissance nécessaire pour résoudre les situations à problème présentées ; puis de présenter votre cours offrant le nouveau sujet. Ne donner pas toujours aux étudiants adultes les « faits » avant d'avoir obtenu leur attention, prouvant qu'ils ont besoin de ces faits pour résoudre le problème.

LE PROCESSUS DE FORMATION

Apprendre est un changement de comportement provenant du processus d'assimilation des connaissances, des compétences ou des attitudes par chaque étudiant. Un formateur ne peut pas « apprendre » à ses étudiants ; seuls eux ; en tant qu'individus, peuvent apprendre.

Ce n'est pas seulement parce qu'un instructeur a produit faits et idées qu'il est garanti que l'enseignement a porté ses fruits. Il y a enseignement seulement lorsque l'étudiant est activement concerné par le processus de formation. Apprendre n'est pas une activité passive. Une formation d'adultes effectifs entraîne un rapport mutuel entre les étudiants et l'instructeur, chacun reconnaissant l responsabilité de l'autre pour aider au processus d'assimilation.

En posant les questions de façon compétente, un instructeur peut confirmer si les participants atteignent les objectifs de la formation. Parce que le processus de réflexion prend du temps, l'instructeur doit donner aux participants suffisamment de temps pour préparer les réponses.

Voici quatre techniques efficaces de questions :

1. Question adressée au groupe : une question que l'instructeur pose à tout le groupe, utilisée pour ouvrir une discussion, introduire une nouvelle phase, ou donner à chacun une chance de s'exprimer.
2. Question directe : une question que l'instructeur pose à un participant en particulier, utilisée pour obtenir une information spécifique, ou faire parler quelqu'un qui n'a pas participé.
3. Question relais : une question d'un participant que l'instructeur transmet à une autre personne ou à tout le groupe, utilisée pour aider l'instructeur à éviter de

donner sa propre opinion, pousser les autres à participer à la discussion, ou appeler quelqu'un qui connaît la réponse.

4. Question retournée : une question d'un participant que l'instructeur lui retourne, utilisée pour éviter à l'instructeur de donner son propre avis, encourager le questionneur à penser à lui-même, ou émettre une opinion.

Si vous remarquez des expressions confuses après avoir posé une question, reposez la encore, mais énoncez la différemment.

Attendez pour poser votre question clef d'avoir préparé le terrain avec des questions secondaires. Pendant cette préparation préliminaire, les participants s'échauffent et devraient alors être prêts à répondre avec plus de réflexion qu'avant. Rappelez-vous, les questions clefs aidant les participants à progresser vers les objectifs principaux et les résultats désirés. Construisez vos questions de façon à provoquer les discussions, et non pas des réponses brèves.

Formulez les questions qui demandent réflexion, organisation, mettant en rapport les nouvelles informations avec les expériences existantes. Vous devez évidemment préparer vos questions avec précaution, comme faisant partie de votre préparation de la session.

COMMUNICATION

Une communication efficace est à la base d'une formation effective. Le formateur doit toujours reconnaître les défauts de communication dans sa classe.

Le formateur doit être entendu et compris par les participants. Assurez-vous que le volume de votre voix est suffisamment élevé. Vérifiez ceci en demandant aux participants du fond de la classe s'ils vous entendent.

Soyez enthousiastes pour conserver le sujet intéressant et l'attention des participants. Il existe différentes façons d'accomplir ceci. Premièrement, il y a le mouvement. Eloignez-vous de l'estrade, allez vers le tableau ou même, promenez-vous occasionnellement sur les côtés de la classe.

Une autre manière de monter de l'enthousiasme est l'inflexion de la voix. L'allocution nécessite une ponctuation aussi bien que l'écriture. Les pauses permettent de réfléchir, on accentue les mots clefs, on répète pour attirer l'attention sur les principes clefs. Ceci représente toutes les formes d'accentuation du discours. Essayez de les utiliser dans vos cours.

Une forme plus subtile d'enthousiasme est d'établir des rapports avec le groupe. Ceci permet l'évolution de bonnes relations personnelles avec les étudiants adultes, en leur

donnant le sentiment que vous connaissez leurs problèmes - soyez sympathique avec eux.

L'enthousiasme peut être tranquillement démontré par l'efficacité créée par votre propre assurance en vous-même. Ceci étant, vous pouvez avoir confiance que le groupe apprendra ce que vous avez à leur présenter.

Finalement, établir des objectifs de formation spécifiques joue un rôle important pour maintenir votre propre attitude saine par rapport aux activités de formation. Avant chaque session, vous devez vous demander : « Quelles capacités devront-ils posséder quand nous aurons fini cette leçon ? Un tel défi personnel devrait vous aider à rétablir votre propre enthousiasme.

Les techniques pour améliorer la participation pendant les cours :

Si l'instructeur est tenu responsable du progrès effectué par ses adultes, il/elle doit considérer à la fois le contenu du cours et la manière de le présenter.

Beaucoup d'études ont été faites démontrant à quel point nous nous souvenons peu de ce que nous entendons.

En adoptant même un chiffre conservatif, on sait qu'après deux jours, l'étudiant oubliera au moins 75% de ce qu'il a entendu.

Les techniques audiovisuelles sont des outils qui apportent un complément à la formation en faisant appel aux sens du participant autres que l'audition. Ces techniques peuvent être constituées par des graphiques, des cassettes enregistrées, des films, ou des tableaux. Tous ces outils renforcent ce qui est entendu.

Un principe important à se rappeler est la vitesse à laquelle le matériel visuel est présenté pour convenir à la narration de l'instructeur. Puisque les yeux peuvent rapidement absorber ces détails, le participant pourrait s'ennuyer pendant que l'instructeur rattrape l'image. Une bonne idée est de montrer seulement une portion qui est sous discussion.

Vérifiez si ce qui est montré peut être vu par tous les participants. Vérifiez s'ils peuvent entendre le son ; le volume et le ton sont importants pour l'adulte étudiant. Quelque soit la technique, introduisez-la toujours aux participants et expliquez son but. Par exemple, si vous utilisez des films, une introduction peut souligner les principes de formation à observer. La discussion qui suit la démonstration peut être résumée par une discussion des principes clefs qu'elle mettait en valeur.

Utilisation des techniques

La préparation commence avant que vous n'entriez dans la classe.

Vous devez :

1. Devenir complètement familiers avec la technique,
2. Avoir décidé ou, quand, et comment vous l'utiliserez,
3. Vous assurer que l'équipement dont vous aurez besoin sera disponible.

Pendant l'utilisation de la technique, plusieurs facteurs doivent être considérés :

1. Introduire toujours la technique au moment où elle doit être utilisée dans la leçon. Cette introduction doit être effectuée avant d'avoir recours à la technique. De plus, celle-ci devrait viser à préparer les participants sur ce qu'ils retireront de cette technique, sa valeur dans la formation.
2. Il ne faut pas utiliser plus d'une technique en même temps, à moins qu'elles ne se complètent.
3. Quand une technique a été utilisée dans une leçon, elle doit être retirée ou cachée.

LES DYNAMIQUES DE LA FORMATION POUR L'ACTION

COMMENT LES SEMINAIRES DE LA FORMATION POUR L'ACTION SONT DIFFERENTS

Les séminaires de formation pour l'action diffèrent des formations de gestion traditionnelles de plusieurs manières. Ce sont des programmes avec une participation active, de la pratique, une « formation sur les tas » visant à la fois à la création de la capacité d'une équipe de gestionnaires, et à produire des résultats de valeur immédiate. Ils impliquent un minimum de cours formalistes, un maximum d'activités de la part des participants, et une utilisation extensive de petits groupes de discussion, de résolution de problèmes et de prises de décisions. A la fin de chaque séminaire, les participants auront découvert quelques principes pour de opérations d'équipe efficaces, auront appris les concepts et les outils de gestion, produits du travail utile, et préparé des plans d'action future avec des étapes suivantes spécifiques, un calendrier, et des responsabilités.

Les principes uniques de formations pour l'action peuvent être expliqués ultérieurement par la description du rôle du formateur, la préoccupation du processus du séminaire, le rôle des participants, et l'approche de la formation.

Le rôle du formateur

Le rôle joué par les Formateurs pour l'action diffère du rôle joué par les « professeurs ». Dans un environnement d'enseignement traditionnel, le professeur est l'expert ; les étudiants sont présumés avoir peu de connaissances. Le travail du professeur est de remplir les étudiants de sagesse en faisant son cours pendant que les étudiants écoutent avec attention et prennent des notes avec application.

Les formateurs pour l'application, par contre reconnaissent que tous les participants amènent au séminaire une expérience valable et des connaissances en rapport avec la gestion du projet. Le rôle du formateur n'est pas d'être un « expert », mais de créer un climat d'enseignement actif dans lequel les connaissances sont découvertes à travers les discussions et les explorations mutuelles.

Cette approche suppose que la plupart des informations nécessaires aux participants pour résoudre les problèmes donnés existent déjà quelque part dans le groupe. Le travail du formateur est d'aider le groupe à découvrir les informations nécessaires, puis de poursuivre l'expérience avec laquelle ils ont résolu le problème, et de guider le groupe en reconnaissant les procédures efficaces pour résoudre les problèmes du groupe qui peuvent être utilisées dans le futur.

Le Formateur aide le groupe à développer des standards plus efficaces. Par exemple, si le gérant du projet voit que son rôle est de fournir les meilleures idées et prend toutes les décisions, les membres de l'équipe compétents (spécialement les cadres moyens) pourraient alors être passifs et ne pas partager leurs connaissances et leurs idées. Il en résulte une équipe moins efficace. Dans cette situation, le formateur encouragerait les membres les plus jeunes à participer, et introduirait l'idée que l'équipe travaille mieux quand chacun participe. Si le niveau de confiance vis-à-vis du gérant du projet est élevé, il pourrait également le conseiller sur la valeur de la recherche active de l'opinion des autres et suggérer les manières d'y arriver sans démunir de son autorité.

Le Formateur agit comme un catalyseur pour le groupe d'étudiants, les aide à découvrir les principes qu'ils peuvent utiliser pour être plus efficace en résolvant les problèmes discutés et en traitant des futurs problèmes similaires.

Le Formateur joue occasionnellement un rôle d'instructeur en suggérant une approche ou en expliquant d'un outil de gestion particulier. Il pourrait présenter une brève leçon sur, par exemple, comment établir les objectifs. De telles petites leçons sont utilisées judicieusement aux points clefs dans le séminaire pour donner à l'équipe du projet une trame de travail pour savoir comment absorber certains problèmes spécifiques et arriver à des résultats utiles.

Importance du Processus de Séminaire

Les formateurs pour l'action sont concernés à la fois par la production (ce qui est achevé) et par le Processus (comment cela a été produit).

Le Formateur ne résout pas les problèmes pour le groupe. Si, par exemple, il y a une discussion animée au sujet de quel organisme doit être responsable de certaines tâches, le formateur résiste à la tentation de prendre des décisions substantielles ou de faire des recommandations.

Il devrait plutôt suggérer des principes avec lesquels le groupe peut décider. Dans le cas des organismes, il pourrait demander au groupe d'étudier les implications des différentes alternatives et solliciter des critères de décision. Quand le groupe a décidé, il devrait alors « présenter » le résultat afin de leur montrer comment ils ont pris la décision, et examiner de quelle autre façon l'équipe pourrait utiliser cette approche dans le futur. L'équipe pourrait utiliser cette approche dans le futur. L'équipe du projet doit vivre avec les décisions, par le formateur.

En prenant des décisions sur des problèmes substantiels de travail, en utilisant des processus efficaces, le groupe développe la confiance et la capacité de traiter des problèmes similaires dans le futur. Pour cette raison, le Formateur pour l'action porte d'abord son attention sur le processus de prise de décision, et non pas sur le devenir des décisions.

Le rôle d'un entraîneur de football est analogue au rôle du formateur pour l'action. Ce sont les joueurs, pas l'entraîneur, qui doivent jouer sur le terrain. L'entraîneur peut aider chaque joueur à découvrir ses talents et donner des indications sur la manière selon laquelle les utiliser plus efficacement. Il peut suggérer des jeux pour l'équipe qui exploiteraient leurs forces, puis critiquer leur exécution.

Mais ce sont les joueurs qui effectuent le travail sur le terrain ; l'entraîneur reste assis sur le bord du terrain.

Le rôle des participants

Dans les séminaires de formation pour l'action, la responsabilité première de produire des résultats revient aux participants, pas au formateur.

Les participants pourraient initialement ne pas se sentir confortables avec cette notion, puisqu'elles contredit leur expérience précédente avec les séminaires. Mais le formateur leur fera comprendre par ses actions que les participants ne sont pas là pour recevoir passivement les informations, mais comme premiers producteurs d'informations, de décisions et d'accords. Une fois que ceci est compris et que les participants se sentent concernés, leur inconfort disparaît.

Comment présenter les séminaires

Les adultes apprennent différemment que les enfants. Ils apprennent par le processus de mémorisation et de répétition ; les adultes doivent pouvoir établir un rapport entre le contenu du séminaire et leur expérience de la vie. Les principes de formation d'adulte efficace (formation appelée « andragogie ». Voici quelques principes importants de formation des adultes :

1. La formation est plus efficace quand les concepts sont valables

Les cours de gestion traditionnels sont limités par le fait que beaucoup de ce qui est appris ne s'applique pas au travail à effectuer. La formation pour l'action se concentre sur l'enseignement des principes et outils de base hautement pertinents à l'efficacité des équipes. Le séminaire est désigné pour accomplir des objectifs spécifiques sur lesquels désigné pour accomplir les objectifs spécifiques sur lesquels les participants se sont mis d'accord dès le début.

L'information formelle « enseignée » se limite à ces objectifs spécifiques.

2. L'enseignement est plus efficace quand il est appliqué immédiatement

La formation pour l'action réunit l'enseignement des concepts de gestion avec leur application immédiate dans le Projet.

Même les meilleurs concepts de gestion seront oubliés s'ils ne sont pas utilisés ; l'application renforce l'instruction.

Les participants se souviennent beaucoup plus ce qui a été enseigné parce que le sujet relève directement du travail et est renforcé par une utilisation immédiate.

3. L'enseignement est plus efficace dans un environnement actif plutôt que passif

Les séminaires de formation pour l'action mettent l'accent sur de petits groupes de travail pour discuter les problèmes, les résoudre, et prendre des décisions qu'ils présentent au grand groupe. Les techniques traditionnelles d'enseignement se concentrent sur des lecteurs et d'autres approches passives.

L'instruction est plus effective dans un environnement stimulant, de défi, de participation, d'amusement - comme doit l'être l'environnement d'un séminaire de formation pour l'action.

4. L'enseignement est plus efficace quand les concepts sont compatibles avec l'expérience individuelle

Les concepts de planification, d'organisation, de gestion du projet utilisés dans les séminaires de formation pour l'action procurent une trame de travail dans laquelle les étudiants peuvent « ajuster » leur expérience individuelle. Plutôt que d'être considéré comme un sujet complexe que seul le gérant du projet doit comprendre, la gestion est comprise comme faisant partie du travail de chaque membre de l'équipe.

5. La responsabilité d'apprendre appartient aux participants, pas au formateur

Le formateur pour l'action donne la responsabilité du processus d'enseignement et du devenir du séminaire aux participants. Le climat de responsabilité de formation des participants est établi au début et est renforcé tout au long du séminaire.

6. Le processus de formation concerne à la fois l'enseignement et la formation

Dans les séminaire de formation pour l'action, chacun enseigne et chacun apprend (y compris le formateur !).

L'approche de la formation pour l'action construit des perspectives multidisciplinaires, par les groupes de travail de résolution de problème comprenant des individus de différents contextes. Ceci aide à surmonter la myopie causée par les spécialités techniques individuelles et la mise au point de l'organisation.

L'ETAPE DE RETROACTION

INTRODUCTION

Une communication efficace requiert que l'instructeur observe les commentaires des étudiants pour déterminer les besoins d'enseignement et pour en tenir compte. Pour obtenir un effet de rétroaction, la classe doit participer. Les barrières de ce processus doivent être identifiées et surmontées. Ceci est la raison d'être de la gestion d'une classe, et ses techniques sont discutées, en même temps que les applications typiques, dans ce chapitre.

L'étape de Rétroaction

Les précepteurs de l'enseignement considèrent la formation comme étant plus qu'un simple échange technique. Lorsque l'information est présentée, l'instructeur recherche les commentaires pour déterminer comment l'information est reçue et si elle a été comprise par l'étudiant.

Ce processus peut prendre des formes variées, allant des réponses verbales, telles que les commentaires et les questions des étudiants, aux réactions non-verbales, telles que les expressions faciales et le langage corporel.

Les méthodes de participation sont souvent employées par les précepteurs à la fois parce qu'elles concernent directement l'étudiant dans le processus d'enseignement, et parce qu'elles fournissent les canaux pour la rétroaction.

Les techniques de gestion de la classe

Pour établir et maintenir les canaux de rétroaction, il est nécessaire de développer une atmosphère de soutien psychologique dans l'environnement de l'enseignement.

Développer une telle atmosphère requiert la capacité de la part de l'instructeur de maintenir l'intérêt et de développer des rapports avec les étudiants, et de mener l'interaction effective des étudiants de telle façon que tous partagent un sentiment de sécurité et de respect mutuel.

La plupart des problèmes communs auxquels les formateurs sont confrontés pourraient être résolus par les techniques de gestion des classes.

- **L'étudiant silencieux** : Il est vital d'amener un étudiant réticent à participer ou à partager ses idées ou commentaires avec la classe, pour comprendre des besoins d'instruction. C'est le travail du précepteur de déterminer la cause du manque de participation de l'étudiant et de prendre des mesures pour corriger la situation.

Les techniques à utiliser dans la classe pour amener un étudiant silencieux à participer pourraient inclure :

1. Pendant une discussion de la classe, tournez-vous vers l'étudiant et dites quelque chose : « Vous avez l'air de vouloir dire quelque chose ». Si la réponse de l'étudiant est négative, il est important de ne pas insister. Évitez à tout prix de l'embarrasser. Une autre tentative pour faire participer cet étudiant serait de lui poser une question ouverte : « Vous avez eu quelques expériences en ce qui concerne ce sujet. Qu'en pensez-vous ? »

Inviter l'étudiant à commenter à partir de ses expériences au sujet d'une question pour laquelle il n'y a pas de réponse vraie ou fausse peut aider l'étudiant à participer.

2. Une autre technique est d'utiliser des questions en chaîne ou à type de relais. L'instructeur pose la même question successivement à plusieurs étudiants, et résume les réponses obtenues pour la classe. Finalement, la question est posée à l'étudiant silencieux.

Cette technique a plusieurs avantages. Premièrement, cet étudiant peut être plus lent à enregistrer les informations et à formuler ses commentaires ou ses réponses. Résumer chaque réponse permet à l'étudiant de réfléchir sur l'opinion qu'il a de la question.

Le second avantage des questions en chaîne est qu'elles réduisent l'anxiété que pourrait éprouver l'étudiant à être désigné pour répondre, puisque sa réponse fait partie de plusieurs autres.

3. Une autre technique que l'instructeur pourrait utiliser serait de faire travailler la classe sur un problème, par groupes de deux. Désignez un membre de chaque groupe - l'étudiant silencieux faisant partie de ceux désignés - pour résumer les réponses obtenues par son groupe. Les réponses fournies par l'étudiant silencieux représentant le travail de plus d'une personne, il peut trouver plus facile de parler. A cette méthode, ainsi qu'avec celles énoncées précédemment, chaque fois que l'étudiant participe, sa volonté de parler s'accroît également.

Les expériences avec une variété de techniques utilisée en classe peuvent souvent aboutir à une solution pour le problème de l'étudiant silencieux. Dans d'autres cas, quelques mots d'encouragement en dehors de la classe ou pendant un repos pourraient également aider à amener l'étudiant à participer et ouvrir les canaux de la rétroaction.

- **L'étudiant bavard** : Un problème fréquent dans la gestion d'une classe est représenté par l'étudiant dominant ou bavard. Les motifs qui soulignent le comportement de l'étudiant peuvent aller d'un désir d'aider, ou un besoin de penser à haute voix, à un désir d'impressionner ou de bloquer. Quelles que soient les raisons, l'étudiant bavard peut empêcher la participation des autres et créer des barrières pour la rétroaction.

Voici quelques mesures à prendre pour traiter avec l'étudiant bavard :

1. Demander à l'étudiant de résumer ses points clefs, puis demander aux autres étudiants de commenter. Cette méthode n'offense pas l'étudiant bavard, et permet aux autres de participer ;
2. Résumer les points de l'étudiant, en disant : « Maintenant, voyons si je vous comprend correctement. Est-ce que vous vouliez dire que ». La réponse de l'étudiant bavard peut être limitée à oui ou à non, et la discussion peut être retournée aux autres membres de la classe.

Quelques mots en dehors de la classe avec l'étudiant bavard pourraient aussi aider à résoudre ce problème.

Les étudiants adultes, en règle générale, n'acceptent pas un maniement fort, parce qu'ils se considèrent comme les égaux de l'instructeur en terme d'expérience. Une variété de techniques non compétitive de soutien de gestion de la classe est nécessaire au précepteur de l'enseignement pour établir et maintenir les canaux de rétroaction.

L'EVALUATION

METHODES D'EVALUATION

- ❖ Pré-test / Post-test
- ❖ Questionnaire sur les opinions
- ❖ Observations de l'animateur
- ❖ Session d'évaluation en groupe avec les participants et le formateur
- ❖ Session de pratique après la formation
- ❖ Questionnaire de suivi à l'intention des participants
- ❖ Questionnaire de suivi à l'intention des supérieurs

L'EVALUATION : LA MESURE DE QUATRE DOMAINES DE BASE*

1. La Mesure des Réactions

Ceci mesure ce que le participant a aimé et n'a pas aimé dans le programme et devrait être déterminé aussi bien avant le programme qu'après. Le but est assez évident, surtout lorsque le programme est en cours - la formation ne sera pas très efficace si elle n'intéresse pas les participants, ou s'ils n'acceptent pas ce qui est présenté.

Certains points sont essentiels à la mesure des réactions :

- (1) Il est souhaitable que la mesure soit faite sous forme écrite (au moins durant les premiers stades d'un programme). Ceci permet l'anonymité et encourage les participants à s'exprimer franchement.
- (2) La mesure peut être quantifiée en utilisant un barème, en demandant aux participants d'exprimer à travers des chiffres leurs réactions à certaines aspects spécifiques. Par exemple :

Cette séance a-t-elle été satisfaisante ?

OUI 1-2-3-4-5 NON

Évaluez la qualité des équipements utilisés pendant la formation :

Inadéquante	Moyenne	Excellente
1	2	3

- (3) La mesure devrait viser 3 cibles précis :

- . l'appréciation par les participants du mérite de la formation
- . le degré d'adéquation de la formation aux besoins des participants
- . Le feed-back aux formateurs.

* Une partie de cette section a été adaptée à partir du Guide To Training in Human Services, Northwest Social Systems, Inc., Seattle, WA. (Date de publication non-disponible.)

En utilisant un barème pour mesurer ces aspects, non seulement les réactions peuvent être classifiées rapidement, mais aussi le formateur obtient des informations qui l'aident à réviser, si besoin est, sa direction ou son approche, et les améliorations peuvent se voir facilement. Parmi les formulaires mesurant les réactions se trouvent :

"La Fiche de Feed-back Rapide" contenant des questions dont les réponses sont mesurées par un barème (très utiles aux premiers stades d'un programme parce que le feed-back des participants reste anonyme, ce qui permet la mesure des modifications dans leurs réactions lors du déroulement de la formation)

"Questionnaire d'Appréciation pour Participants", (QAP) un questionnaire très simple qui encourage l'expression affective spontanée au sujet de la formation (surtout utile après les séances traitant des sujets à controverse -voir les exemples)

En plus des formulaires, des questionnaires écrits qui ne posent pas de questions précises peuvent aussi être utilisés pour mesurer les réactions. Utiles aussi sont les discussions orales, l'observation par le formateur, et les entretiens avec les observateurs.

2. La Mesure de l'Apprentissage

Il est important de faire une distinction entre l'apprentissage (l'accroissement des connaissances ou aptitudes) et la performance (la façon par laquelle une personne fait son travail).

Il est très utile de mesurer l'apprentissage d'une façon aussi quantitative et objective que possible, pour pouvoir faire des comparaisons. Une technique possible est de mesurer l'apprentissage avant et après la formation. Ceci se fait à partir d'un pré-test (administré avant la formation) et un post-test lequel est identique au pré-test (après la formation) de manière à pouvoir comparer les résultats.

On peut obtenir une appréciation de l'apprentissage acquis au cours des séances portant sur les attitudes soit à travers des questionnaires d'appréciation et des discussions (durant lesquelles les participants racontent ce qu'ils croient avoir appris), soit - à travers l'observation directe du formateur. Une "Évaluation Générale du Programme de Formation" (c.a.d. une discussion) à la fin du programme de formation sollicite les opinions des participants sur l'élaboration et le déroulement de la formation.

3. La Mesure de la Performance

Bien qu'en mesurant l'apprentissage on puisse le trouver positif, ceci n'assure pas l'incorporation de cet apprentissage dans la performance pour y produire une amélioration. Pour que l'acquisition produise un effet, la présence de plusieurs conditions est nécessaire :

• Le participant doit avoir l'occasion de mettre l'apprentissage en

pratique et ses superviseurs doivent l'encourager à se faire.

- . Le participant doit se rendre compte que cette mise en pratique rendra son travail plus facile et plus efficace.
- . Le participant doit être motivé à améliorer sa performance.

Il faut considérer plusieurs facteurs lorsqu'on mesure les modifications en performance attribuables à la formation.

- . Suffisamment de temps doit passer après la formation pour permettre au participant de mettre en pratique ses nouveaux apprentissages avant que la modification en performance ne soit mesurable.
- . La mesure doit se faire par des sources objectives. Une façon par laquelle on peut assurer son objectivité est de demander à plusieurs individus de l'effectuer, y compris le participant, son superviseur, ses collègues, ses relations, et ses subalternes.
- . Une comparaison entre la performance du participant et les performances d'autres personnes ayant des responsabilités professionnelles comparables qui n'ont pourtant pas subi la même formation peut aussi s'avérer utile.

Pour conclure, les modifications en performance se manifestant après la formation peuvent se mesurer en programmant une évaluation de la performance professionnelle après un intervalle appropriée afin de déterminer si l'amélioration est attribuable à la formation. La performance se mesure le mieux plusieurs semaines après l'achèvement d'un programme.

Mesure des Resultats

Un programme de formation, quelque soient ces objectifs, produira normalement une grande variété de résultats tant au sein des groupes que chez les individus. Son vrai but est uniquement d'améliorer la performance au travail de certaines façons préétablies. On ne doit pas s'attendre à ce que la formation ait,

Selon ceux qui subventionnent la formation, les résultats représentent peut-être la mesure la plus importante, mais ils sont aussi souvent ce qui a de plus difficile à mesurer :

- . Il faut tenir compte de tous les résultats de la formation, et ceux-ci ne sont pas toujours faciles à identifier.
- . Seuls les résultats attribuables à la formation devraient être considérés, mais comme la formation n'a jamais lieu dans le vide les influences extérieures sont difficiles à éliminer.

Parmi les résultats identifiables vous pouvez inclure :

- . une modification dans la quantité de temps nécessaire à l'exécution de certaines tâches
- . une modification dans le nombre de plaintes portées par les clientes
- . une modification dans le nombre d'erreurs
- . une modification dans le nombre de visites rendus
- . une modification dans l'ambiance des réunions du personnel.

**DOSSIER
PEDAGOGIQUE**

PLAN

- I. Objectif général
- II. Population concernée
- III. Domaines d'apprentissage et objectifs spécifiques
- IV. Méthodes et aides pédagogiques
- V. Emploi du temps
- VI. Exemple de plan de présentation
- VII. Modalités et critères d'évaluation

ANNEXE : Chronogramme

I OBJECTIF GENERAL

II POPULATION CONCERNEE

Profil :

Pré-requis :

Constitution du (ou des) groupes

II POPULATION CONCERNEE

Profil :

Pré-requis :

Constitution du (ou des) groupes

III SEANCES

N°	Intitulé	Objectifs spécifiques	Durée
1			
2			
3			

V. EMPLOI DU TEMPS

Horaire	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi

Pause(s) :

VI. EXEMPLE DE PLAN DE PRESENTATION

DOMAINE D'APPRENTISSAGE :

Temps :

Matériaux :

Grandes fiches :

AMBIANCE :

()

OBJECTIF :

()

EXPERIENCE :

()

CONCEPTUALISATION

()

GENERALISATION

()

APPLICATION

()

CLOTURE

()

VII. EVALUATIONS

VII.1 Evaluation des apprentissages

Séances	Modalités	Supports et critères d'évaluation

**LE MANAGEMENT DE
LA FORMATION**

LE MANAGEMENT DE LA FORMATION

L'élaboration des Sessions de formation est un processus à plusieurs étapes que les formateurs doivent suivre pour aboutir à une formation adaptée.

A. AVANT LA FORMATION :

I. Analyse de la Population :

- Détermination des besoins
- Identification des facteurs sociaux, économiques, agricoles et pédagogiques.

On détermine les besoins de la Communauté par une enquête sur le terrain par les méthodes suivantes :

- . interview
- . questionnaire
- . observation
- . entretien, etc...

II. Analyse des Tâches :

Les Formateurs se posent la question qu'est-ce que ces Agents doivent faire comme tâches après la formation :

- Description de poste des Agents ~~avant~~ la formation
- Liste des tâches qu'ils doivent faire après la formation
- Description des conditions de travail des Agents.

.../...

Les apprenants

Les formateurs

III. Objectifs : Personnes et Unités

Pour élaborer les objectifs éducationnels, il faut partir de la politique générale de l'organisation. Il y a des objectifs :

- | | |
|-------------------|-------------------------------------|
| . généraux | le programme national |
| . institutionnels | programme de l'Institut de l'Ecole. |
| . intermédiaires | les différentes parties |
| . spécifiques | une séance. |

L'objectif éducationnel est la description du comportement, attendu de l'apprenant à la fin de la formation.

Le comportement intéresse les 3 domaines de l'apprentissage :

- . le savoir : connaissance
- . le savoir-faire : aptitude
- . le savoir-être : attitude.

IV. La Mise au point du Programme :

Ce travail nécessite un travail d'équipe, la consultation des spécialistes, une documentation appropriée et en fin un accord des autorités. L'élaboration des objectifs :

- . choix des méthodes d'enseignement
- . choix des méthodes d'évaluation.
- . établissement de l'emploi du temps.

V. Préparation Matérielle :

Les ressources humaines :

.../...

- . les apprenants
- . les formateurs
- . le personnel d'aide.

Les ressources matérielles :

- . le matériel logistique
- . le matériel didactique
- . le matériel de transport.

Les ressources financières :

- . l'indemnité des apprenants
- . l'indemnité des formateurs
- . (la budgétisation).

B. PENDANT LA FORMATION :

I. Création de l'Ambiance :

Salutation

Poser des questions qui se rapportent au sujet ou au contexte.

II. Clarification des Objectifs :

Les lire

Les clarifier.

III. Activité (Enseignement) :

Expérience * Présenter l'expérience : ce qu'on va dire/faire

Conceptualisation : * Amener les apprenants à analyser le sujet et faire des observations en rapport avec les objectifs : les amener à conceptualiser.

.../...

Généralisation

* Se rendre compte si les apprenants ont fait de nouvelles découvertes ou des rappels à travers le cours se rapportant à leur expérience pour les amener à la généralisation

Application :

* Se rassurer que les apprenants sont en mesure de mettre en pratique les expériences :

- . comment
 - . quand
 - . où
- et faire ressortir les contraintes.

CLOTURE

* Clôturer la séance en revoyant les objectifs, faire une évaluation informelle et une récapitulation.

VI. EVALUATION :

C'est mesurer, comparer ce qui a été positif et négatif en vue d'une prise de décision.

Evaluation des enseignants

Evaluation de l'enseignement

Evaluation des apprenants.

- le pré-test - évaluation avant la formation
- les évaluations ponctuelles pendant la formation
- l'évaluation finale.

APRES LA FORMATION :

- I. La Supervision
- II. Le Suivi
- III. Le Recyclage.

LA PRISE DES DISPOSITIONS NECESSAIRES AU DEROULEMENT DE LA FORMATION

Ce polycopié dresse la liste de certaines des considérations dont vous devriez tenir compte lorsque vous prenez les dispositions nécessaires au déroulement d'un programme de formation. Au fur et à mesure que vous accumulerez des expériences pertinentes supplémentaires, vous désirerez peut-être ajouter vos propres rappels:

Au moins trois semaines avant l'ouverture du programme:

- Choisir les dates du programme.
- Choisir et réserver les locaux.
- Inspecter les locaux: répondent-ils aux besoins en espace, lumière, ventilation, meubles?
- Vérifier les dispositions nécessaires aux déplacements.
- Envoyer un mémorandum aux participants potentiels (y compris un plan désignant l'emplacement des locaux).
- Se réunir avec, ou téléphoner aux superviseurs des participants.
- Contacter la personne responsable pour l'ouverture et la fermeture des locaux.
- Faire copier les polycopiés.
- Vérifiez l'emplacement des aides et équipements audiovisuels.

Notes:

Une semaine avant l'ouverture du programme:

- Confirmer le nombre de participants.
- Commander les rafraichissements.
- Obtenir des cendriers ou établir une règle à propos des fumeurs.
- Obtenir des étiquettes pour les noms.
- Obtenir des marqueurs.
- Obtenir des blocs à notes, et soit des crayons, soit des stylos-billes.

Revoir les photocopiés et les aides.

Tenir une répétition générale.

Allouer suffisamment de temps pour la mise en place du matériel.

Vérifier le bon fonctionnement de tous les équipements.

Notes:

Jour de la séance de formation (un minimum d'une heure avant la séance):

Disposer le matériel éducatif sur la table consacrée à la formation.

S'assurer que la salle est bien arrangée.

Fixer comme il faut les cordes électriques au plancher avec du ruban adhésif.

Vérifier la disponibilité des ampoules de rechange.

Vérifier que les rafraîchissements sont à leur place.

Disposer des blocs à notes, crayons, étiquettes, etc., sur les tables.

Retester les équipements.

Notes:

Il se peut que vous veuillez inclure dans votre planification d'autres contrôles. La liste suivante a pour but de rafraîchir la mémoire. Déterminez lesquels des articles suivants vous sont pertinents:

Projecteur de film
Projecteur de diapositives
Rétroprojecteur
Films
Ecrans
Caméra vidéo
Magnétoscope
Poste de télévision
Bandes de magnétoscope
Magnétophones
Bandes de magnétophone
Grandes fiches
Chevalets de rechange
Blocs de papier journal de rechange
Marqueurs pour papier journal
Marqueurs pour calques
Calques blanches
Polycopiés
Calculatrice
Diapositives
Calques pour rétroprojecteur
Pinces
Agrafeuse
Rouleaux de Scotch
Punaises
Colle
Craie
Repas
Courrier
Marteau
Dispositions pour la collecte des frais
Tailles-crayon
Rallonges
Salles de discussion
Certificats
Documents d'inscription
Polycopieuse
Plan
Notes de frais
Fiche d'Evaluation
Ampoules de rechange
Trousse d'urgence
Blocs à notes et stylos-billes supplémentaires
Ciseaux
Fiches Cartonnées 8cm x 13 cm
Corde
Tissu de lentille
Allumettes

BUDGET DE L'ATELIER

Atelier		Groupe			
FCNDS		en CFA ou z		SOUS-TOTAUX	TOTAUX
Disponibles					
1.	Provenant de/des (1) Organisations	_____			
2.	Provenant des fondations ou contrats	_____			
3.	Provenant des participants	_____			
Nécessaires aux Activités Futures					
1.		_____			
2.		_____			
3.		_____			
COUTS					
1. Matériel					
a)	_____	_____			
b)	_____	_____			
c)	_____	_____			
d)	_____	_____			
2. Personnel (s'ils sont payés à partir de votre budget)					
	Nom	Heures	Tarif	Indemnité =	
a)	_____	_____	_____	_____	
b)	_____	_____	_____	_____	
c)	_____	_____	_____	_____	
d)	_____	_____	_____	_____	
Personnel (autre méthode)					
N2.	x Heures Absent de son poste habituel	x	Tarif moyen	=	
	_____	_____	_____	_____	
3. Consultant					
	Nom	Prime Totale	Indemnité	Déplacements =	
a)	_____	_____	_____	_____	
b)	_____	_____	_____	_____	
c)	_____	_____	_____	_____	
4. Participants (non requis)					
N2.	x Heures Absent de son poste habituel	x	Tarif moyen	=	
	_____	_____	_____	_____	

