

FICHES THÉMATIQUES RECUEIL

ingénierie de la formation développement
des compétences ac-
compagnement forma-
tion en milieu de travail Ca-
pacité d'action groupe
d'apprenants apprentissage
expérientiel leadership **trans-**
fert des connaissances
plan de formation mentor
techniques d'animation
rôles du formateur expéri-
mentation capacité
d'adaptation dévelop-
pement des compétences
questionner mesu-
rer les apprentis-
sages **exposer**
rendement de la
formation
tuteur

Concevoir, animer, accompagner et évaluer

Fiches thématiques sur l'ingénierie de la formation

Trucs et outils pour favoriser l'apprentissage

Trucs et outils pour favoriser l'apprentissage

Concevoir, animer, accompagner et évaluer

Ce recueil de fiches thématiques a été produit à l'origine dans le cadre d'une collaboration entre l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) et la Fédération des chambres de commerce du Québec (FCCQ), grâce au soutien financier de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT).

Il a été utilisé à l'occasion d'une tournée de formation effectuée auprès de 15 chambre de commerce du Québec qui a permis à plus de 170 gens d'affaires de découvrir les grands principes à la base de l'ingénierie de la formation.

Ce recueil est présenté dans une version bonifiée. Il présente plus de 40 fiches thématiques sur les fondements de l'ingénierie de la formation. De la conception d'une activité à l'évaluation des apprentissages, en passant par l'accompagnement des personnes apprenantes et l'évaluation de leurs acquis. Ces fiches vous aideront à identifier des solutions de formation adaptées à vos besoins.



Rédaction

Hervé Dignard, agent de recherche et de développement

Contenus et recherche

Hervé Dignard, agent de recherche et de développement

Daniel Baril, directeur général

Révision linguistique

Diane Dupuis, directrice adjointe

Lise Arguin, adjointe administrative

Révision technique

Chantal Hains, CRHA

Toute reproduction ou représentation de ce document, en tout ou en partie, est interdite.

© Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)
4321, avenue Papineau, Montréal (Québec) H2H 1T3

Dépôt légal : février 2017

Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 978-2-89108-052-1

TABLE DES MATIÈRES

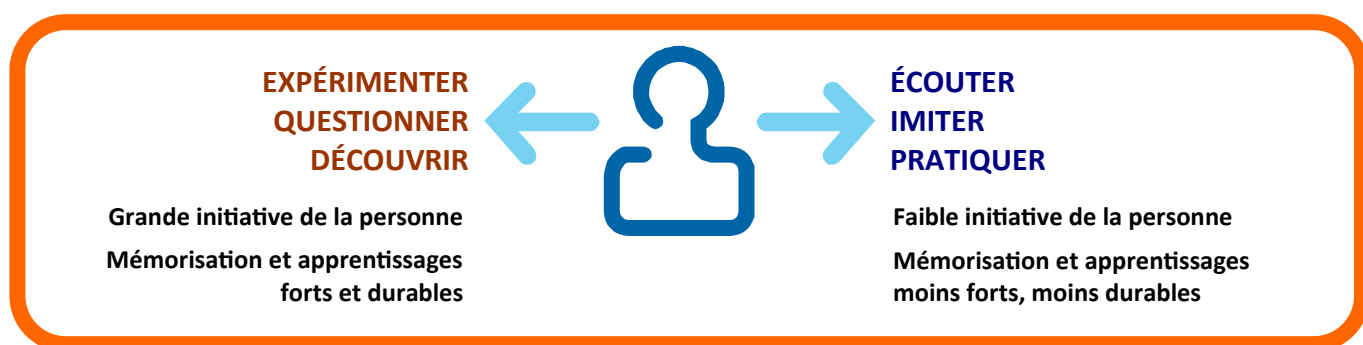
DES NOTIONS FONDAMENTALES	Fiche 1 — Comment apprend un adulte	4-5
	Fiche 2 — Comment motiver un adulte	6-7
	Fiche 3 — Les règles de l'apprentissage	8-9
	Fiche 4 — Gérer la formation en milieu de travail	10-11
	Fiche 5 — L'activité de formation et ses éléments constitutifs	12-13
	Fiche 6 — Analyser la demande, identifier les besoins de formation	14-15
	Fiche 7 — Définir des objectifs à différents niveaux	16-17
	Fiche 7.1 — Dimensions et caractéristiques d'un objectif	18
	Fiche 7.2 — Des verbes pour construire un objectif	19
	Fiche 8 — Concevoir des progressions pédagogiques	20-21
	Fiche 9 — Choisir des supports (pédagogie et animation)	22-23
	Fiche 10 — Identifier une population cible, composer un groupe d'apprenants	24-25
ANIMER UNE ACTIVITÉ	Fiche 11 — Animer : démarrage et conclure	26-27
	Fiche 11.1 — Rôles et actions d'une formatrice, d'un formateur	28
	Fiche 11.2 — Des attitudes de communication à adopter	29
	Fiche 11.3 — Caractéristiques de différentes techniques d'animation	30-31
	Fiche 11.4 — Enseigner et motiver tout à la fois	32-33
DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES	Fiche 12 — Utiliser différentes méthodes pédagogiques	34-35
	Fiche 12.1 — Exposer	36-37
	Fiche 12.2 — Démontrer	38-39
	Fiche 12.3 — Faire des analogies	40-41
	Fiche 12.4 — Questionner	42-43
	Fiche 12.5 — Faire découvrir	44-45
	Fiche 12.6 — Simuler	46-47
ACCOMPAGNER	Fiche 13 — Miser sur l'accompagnement	48-49
	Fiche 13.1 — Le mentorat	50
	Fiche 13.2 — Le compagnonnage	51
	Fiche 13.3 — Le tutorat	52
	Fiche 13.4 — Le coaching	53
ÉVALUER	Fiche 14 — Évaluer : avant, pendant et après la formation	54-55
	Fiche 14.1 — Dix moments clés de l'évaluation	56-57
	Fiche 14.2 — Les niveaux d'évaluation	58-59
	Fiche 14.3 — Évaluer la satisfaction et les acquis	60-61
	Fiche 14.4 — Favoriser les transferts et les évaluer	62-63
	Fiche 14.5 — Mesurer les résultats de la formation	64-65
	Fiche 14.6 — Mesurer le retour sur l'investissement	66-67
	Fiche 14.7 — Utiliser différents instruments de mesure	68-69
QUELQUES COMPLÉMENTS	Fiche 15 — Faire un bilan de compétences	70-71
	Fiche 16 — Reconnaître des savoirs et des compétences	72-73
	Fiche 17 — Monter un plan de formation (conformité avec la loi québécoise)	74-75
	Fiche 18 — Concevoir un cahier de charge	76-77
BIBLIOGRAPHIE		78-79

APPRENDRE DE TOUTES LES MANIÈRES, À TOUT ÂGE

Quel que soit son âge, une personne peut apprendre de différentes manières. L'acte d'apprendre est multidimensionnel : il se réalise spontanément dans toutes sortes de lieux, de situations ou de contextes.

Certains contextes réclament une action volontaire de la part de la personne apprenante. C'est le cas de l'expérimentation, du questionnement ou de la découverte guidée. Ces contextes favorisent la mémorisation et génèrent des apprentissages généralement plus forts et plus durables. Pourquoi? Parce qu'elles invitent la personne apprenante à faire preuve d'initiative, que ce soit en questionnant, en commentant ou en reformulant ce qu'elle entend et ce qu'elle voit.

Inversement, d'autres contextes font en sorte que la personne apprenante est moins active. C'est le cas lorsqu'elle écoute une autre personne, imite le geste qui lui est montré ou reproduit une routine. Ces contextes favorisent moins la mémorisation et génèrent des apprentissages moins durables.



QUELQUES RÈGLES DE BASE

Il est clair qu'une personne apprend à certaines conditions. Pour réussir vos actions de formation, vous devrez donc poser une série de gestes afin de créer un environnement propre à l'apprentissage. Voici quelques règles de base de l'apprentissage en milieu de travail. (Voir aussi la fiche 3, *Les règles de l'apprentissage*)

UNE PERSONNE APPREND SI

- ♦ Elle comprend, participe et agit.
- ♦ La formation est en relation directe avec son quotidien et son métier.
- ♦ Elle comprend et intègre les objectifs pédagogiques.
- ♦ Elle s'engage dans la formation, communique avec le groupe, formalise et transmet ses apprentissages.
- ♦ Elle est reconnue et régulièrement évaluée.
- ♦ Elle se sent intégrée dans un groupe en formation.
- ♦ Elle est placée dans un climat de participation.

LA FORMATRICE, LE FORMATEUR DOIT

- ♦ Tenir compte de ce que les personnes savent déjà et des préalables nécessaires à la formation.
- ♦ Présenter les savoirs qu'il faudra acquérir et les compétences qu'il faudra développer.
- ♦ Montrer les applications pratiques de la formation.
- ♦ Faire pratiquer les personnes apprenantes.
- ♦ S'assurer que les nouveaux acquis sont bien assimilés, notamment en encourageant les personnes à reformuler les notions transmises.
- ♦ Annoncer le programme étape par étape, en utilisant un vocabulaire simple à comprendre.

CE QU'UN ADULTE RETIENT

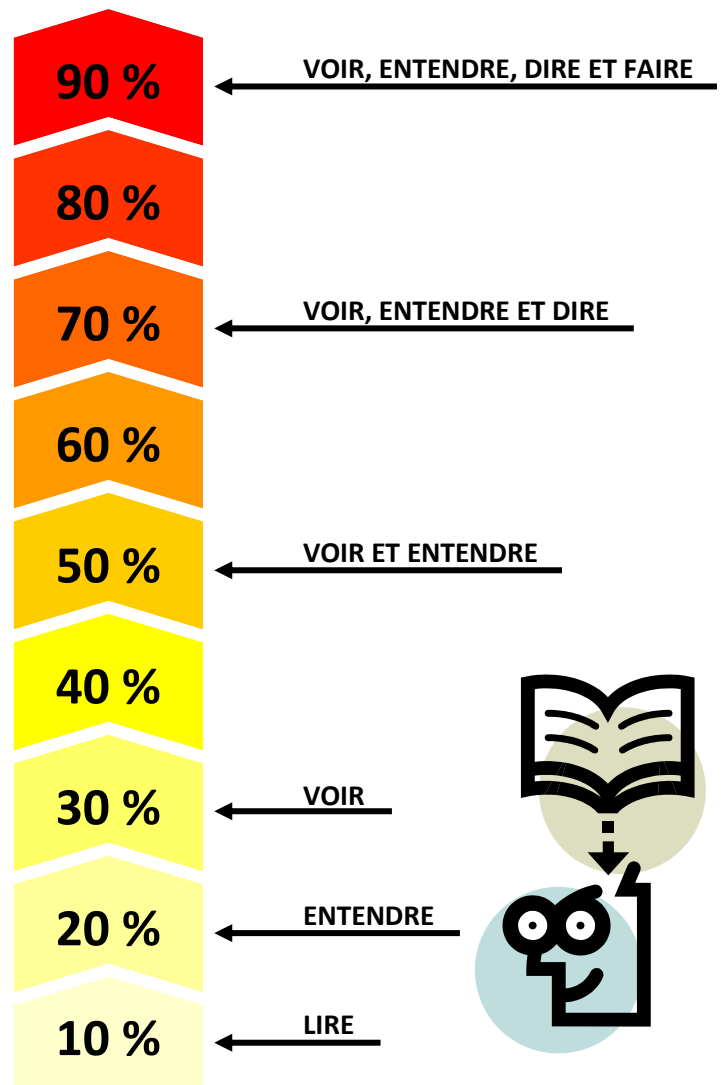
Il semble que plus une personne est active dans une situation d'apprentissage, plus elle retiendra facilement l'information qui lui est transmise.

Prises séparément, des actions comme lire, entendre ou voir permettent de retenir au plus 30 % de l'information transmise. Pour dépasser ce seuil, il faut combiner différentes activités. Voir et entendre, par exemple, permettent de retenir jusqu'à 50 % de l'information transmise.

Pas étonnant, donc, que des activités de formation fondées principalement sur l'écoute ou le visionnement (exposés magistraux, présentation *PowerPoint*, etc.) soient parmi les moins avantageuses au plan de la mémorisation. (Fiches 12 et 12.1)

En effet, si ces activités permettent de transmettre beaucoup d'informations en peu de temps, elles ne favorisent pas l'interaction et génèrent peu de retours sur les notions transmises en formation.

Les retours et l'interaction sont essentielles à l'apprentissage. Ainsi, la personne qui reformule ce qu'elle a vu et entendu ou encore qui met en pratique ce qu'elle a vu, entendu et reformulé, retiendra une plus grande proportion de l'information qui lui est transmise.



APPRENDRE EN MILIEU DE TRAVAIL

L'apprentissage à l'âge adulte commande plus qu'une la seule formation. Comme le montre la figure ci-dessous, la formation en elle-même ne contribue qu'à une faible proportion des apprentissages réalisés par un adulte.

- ♦ **Formation** : une personne laissée à elle-même au terme d'une activité de formation (sans évaluation et sans suivi) mettra en pratique une faible proportion de ce qu'elle aura appris.
- ♦ **Rétroaction** : une personne qui est évaluée (pendant et après la formation), suivie et encadrée mettra en pratique une plus forte proportion de ce qu'elle aura appris.
- ♦ **Expérience** : la mise en pratique quotidienne de ce qui a été appris complète la formation et favorise la rétroaction. L'expérience renforce les apprentissages liés à une activité de formation, elle mène à la maîtrise des compétences requises par une tâche.

CONTRIBUTION DE LA RÉTROACTION ET DE L'EXPÉRIENCE À L'APPRENTISSAGE



*TAUX DE MISE EN PRATIQUE DES ACQUIS DE LA FORMATION

LA MOTIVATION EN FORMATION

Le succès d'une activité de formation repose en grande partie sur la motivation des personnes qui y participent. Il est peu probable qu'une activité menée avec des personnes peu motivées mène à des transferts d'apprentissage solides et à long terme.

La motivation d'une personne à l'égard de la formation influence tout à la fois la quantité de savoir qu'elle retiendra et ses performances en matière d'apprentissage.

De manière générale, la motivation fait référence à l'intensité et à la persistance des comportements de la personne qui s'engage dans un projet de formation. L'intensité prend forme dans la participation de cette personne à l'activité offerte, tandis que la persistance se révèle dans sa volonté d'atteindre les objectifs visés ou attendus de la formation.

Trois grands facteurs peuvent influencer la motivation d'une personne à apprendre ou à transférer ce qu'elle a appris : le rapport entre les bénéfices et les inconvénients liés à la formation, l'utilité des apprentissages réalisés et la représentation qu'elle a de sa capacité à réussir.

Le fait qu'une personne s'engage volontairement dans un projet de formation est le gage d'une grande source de motivation, surtout si elle a conscience de pouvoir réaliser un projet personnel ou professionnel.

La motivation de la personne est indispensable à la réussite d'une action de formation. La formatrice ou le formateur devra donc repérer les motivations respectives de chacun. Ces motivations peuvent être directement liées à la formation (intrinsèque) ou à un facteur extérieur (extrinsèque). Elles peuvent également être liées au désir d'apprendre ou de participer. La figure ci-dessous présente différentes sources de motivations selon quatre axes distincts.

DES FACTEURS D'INFLUENCE

Les bénéfices d'une formation

- ♦ Il est clair que les bénéfices liés à une formation influencent positivement la motivation d'une personne à apprendre. En formation comme ailleurs, l'adulte recherche son profit.

L'utilité des apprentissages

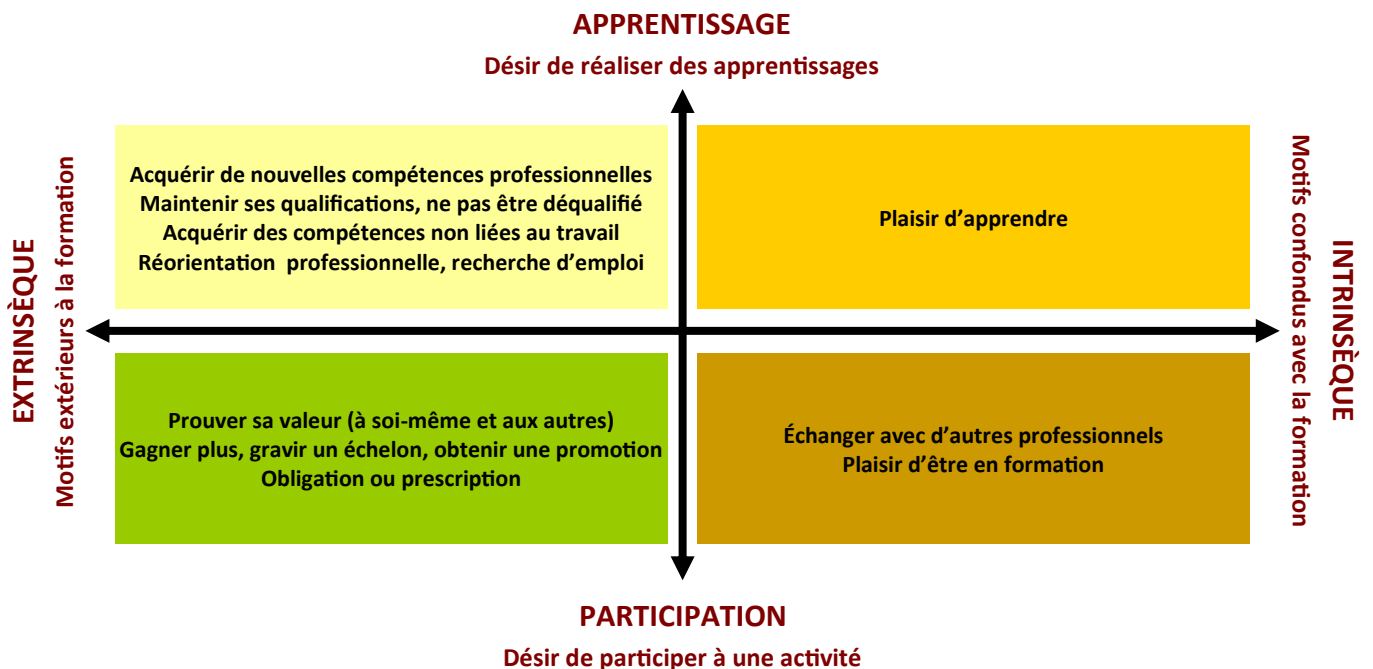
- ♦ La personne qui ne voit pas à quoi lui serviront les apprentissages qu'on lui demande de réaliser sera peu motivée.

La capacité à réussir

- ♦ La motivation d'une personne à s'engager en formation (et à transférer ses acquis) sera d'autant plus grande si elle se sait ou se sent capable de réussir.

DES FREINS À LA MOTIVATION

- ♦ La peur de l'échec ou du changement.
- ♦ Un sentiment de honte par rapport à ses lacunes.
- ♦ Une méconnaissance des objectifs de la formation.
- ♦ Le contentement par rapport à la situation actuelle.
- ♦ Le sentiment que la formation ne fera pas évoluer la situation actuelle.



DES CONSEILS POUR FAVORISER LA MOTIVATION

Afin de favoriser la motivation, il importe de s'assurer que la formation se déroule dans un climat de confiance où la personne se sentira valorisée et encouragée à participer activement à un projet d'apprentissage.

	AU DÉMARRAGE DE L'ACTIVITÉ	PENDANT L'ACTIVITÉ
SÉCURISER	♦ Expliquer les conditions matérielles : durée de la formation, pause, organisation des lieux, etc. ♦ Expliquer les raisons d'être de la formation, présenter les différents objectifs à atteindre (stratégiques, opérationnels, pédagogiques). ♦ Expliquer les règles de conduite du groupe (écoute, respect des autres, confidentialité). ♦ Créer une cohésion de groupe, notamment en encourageant ses membres à faire connaissance.	♦ Valider le respect du programme et du déroulement de l'activité. ♦ Faire des synthèses partielles et préciser l'avancement de l'activité. ♦ Présenter des ressources (experts, collègues, etc.) et des documents susceptibles d'aider les personnes apprenantes à la suite de la formation. ♦ Évaluer l'activité par rapport aux attentes des personnes apprenantes ainsi que leurs acquis.
ENCOURAGER À DEVENIR ACTEURS	♦ Faire parler les personnes apprenantes : explorer le programme de formation avec elles, présenter les objectifs à atteindre, les étapes à franchir. ♦ Utiliser des techniques pédagogiques actives (faire des parallèles avec une situation de travail connue, questionner, favoriser le partage d'expériences pertinentes, etc.). ♦ Encourager les personnes apprenantes à exprimer leurs attentes par rapport à l'activité, ses objectifs, son contenu.	♦ Encourager les personnes apprenantes à s'exprimer librement : leur demander ce qu'elles apprécient de la formation, ce qu'elles ont bien ou moins bien compris, ce qu'elles souhaitent mettre en œuvre à la suite de l'activité. ♦ Utiliser des méthodes pédagogiques actives (faire des analogies, faire découvrir, simuler, questionner, initier des jeux pédagogiques). ♦ Miser sur les savoirs et l'expérience des personnes apprenantes.
VALORISER	♦ Écouter les personnes apprenantes et reformuler leurs commentaires concernant l'activité à venir et leurs attentes par rapport à la formation.	♦ Écouter et reformuler les commentaires des personnes apprenantes (sans discrimination). ♦ Demander aux personnes apprenantes de compléter la formation par leur expérience personnelle. ♦ Remercier les personnes apprenantes.

LES RÈGLES DE L'APPRENTISSAGE

RÈGLE	DESSCRIPTIF	PÉDAGOGIES ASSOCIÉES
DÉSTRUCTURER ET RESTRUCTURER SES CONNAISSANCES	Une personne ne retient ni ne comprend tout ce qui lui est transmis. Il y a des pertes et des déformations. Elle traite l'information à mesure qu'elle la reçoit. Elle la confronte à ses connaissances afin de lui conférer un sens. Toute nouvelle information l'amène à déstructurer ses connaissances pour en construire de nouvelles (pendant et après la formation). <i>Auteur de référence : Piaget</i>	Pédagogies axées sur le travail personnel
AGIR	Les méthodes d'apprentissage basées sur l'expérience et la pratique sont reconnues pour leur efficacité. Chercher la solution à un problème ou la bonne manière de faire stimulent l'apprentissage. C'est le principe du <i>tâtonnement expérimental</i> : essayer, analyser le résultat, formuler une hypothèse et la vérifier afin de tirer des leçons de l'expérience. <i>Auteurs de référence : Decroly, Freinet, Mucchielli</i>	Pédagogies actives, de type démonstratif ou découverte
RÉSOUTRE DES PROBLÈMES EN PETITS GROUPES	L'apprentissage coopératif est supérieur à l'apprentissage actif (démonstration et découverte). Il mène à une analyse de la situation beaucoup plus riche où la confrontation de différents points de vue favorise une « déstructuration-restructuration » des connaissances plus efficace. Ce qui accroît l'efficacité de l'apprentissage. <i>Auteurs de référence : Johnson et Johnson</i>	Pédagogies coactives
ÉCHANGER AU SEIN D'UN GROUPE	Un groupe est un lieu de production de nouvelles idées dont il ne faut pas négliger le potentiel pédagogique. De nombreux messages pédagogiques peuvent être entendus, enregistrés et retenus au sein d'un même groupe. <i>Auteurs de référence : Moore, Asch, Sherif, Milgram, Moscovici</i>	Pédagogies centrées sur les échanges informationnels
AVOIR UN PROJET D'APPRENTISSAGE	La volonté d'apprendre d'une personne est toujours liée à un projet d'apprentissage : changement de situation professionnelle, mise à niveau des connaissances, des compétences, confiance en soi, etc. Tout en identifiant les besoins de formation d'une personne, il faut faire naître chez elle le désir de s'engager dans la formation, notamment en l'encourageant à formaliser son projet d'apprentissage. <i>Auteurs de référence : Dewey, Bloom, Hameline</i>	Pédagogies par objectifs ou par projet
PRENDRE DU PLAISIR ÊTRE EN CLIMAT DE CONFIANCE	Outre les besoins liés à son projet personnel de formation, la personne peut vouloir satisfaire d'autres besoins : curiosité, soif de savoir, succès personnel, mise à l'épreuve, réalisation de soi, compétition, présence d'un groupe, etc. Elle doit avoir du plaisir à apprendre, elle ne doit pas se sentir menacée par une situation d'apprentissage. <i>Auteurs de référence : Knowles, Rogers</i>	Pédagogies non directives
MAÎTRISER SES PROPRES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	Une personne qui sait comment s'y prendre pour apprendre aura plus de chance de tirer profit d'une situation d'apprentissage. Aucune stratégie n'est plus efficace qu'une autre. Qui plus est, une même stratégie produira des résultats différents selon les personnes. L'important, c'est de reconnaître les stratégies qui nous conviennent et de savoir quand les utiliser. <i>Auteurs de référence : De la Garanderie, Hermann, Guilford</i>	Pédagogies différenciées

PRINCIPES À SUIVRE

- ⇒ **Développer le travail personnel** : favoriser un travail de réflexion et de verbalisation avant, pendant et après la formation.
 - ⇒ **Favoriser la redondance** : répéter l'information de différentes manières, la présenter selon différents points de vue.
 - ⇒ **Distribuer l'apprentissage** : ce qui est abordé dans un module est complété dans le deuxième et synthétisé dans le dernier, de sorte que la personne a le temps de faire des inférences (lier différentes connaissances) et d'acquérir progressivement les nouvelles connaissances.
 - ⇒ **Constituer des groupes homogènes** : l'évaluation des acquis avant l'entrée en formation (en termes de préalables) permet de mieux cibler les connaissances à acquérir par les personnes apprenantes.
-
- ⇒ **Utiliser des méthodes pédagogiques actives** : démonstration (la personne imite ce qui est montré) et faire découvrir (la personne réalise un essai sans démonstration préalable).
 - ⇒ **Favoriser l'activité de la personne apprenante après la formation** : proposer des exercices pratiques à réaliser après la formation afin de mettre en œuvre les connaissances acquises.
 - ⇒ **Mettre les personnes en situation d'analyser leur expérience** : essayer et expérimenter n'est pas suffisant; le véritable apprentissage expérientiel passe par la compréhension du résultat obtenu.
-
- ⇒ **Favoriser une pédagogie de l'atelier au cours de la formation** : séquence appuyée par des consignes claires où des groupes de deux ou trois personnes apprenantes réalisent un exercice de leur niveau (ni trop simple ni trop complexe).
 - ⇒ **Favoriser des pédagogies coactives après la formation** : encourager la tenue d'activités dédiées à la résolution de problèmes en petits groupes après la formation (animation et consignes nécessaires, homogénéité des groupes, bon niveau de complexité de l'exercice).
-
- ⇒ **Redéfinir le rôle de la personne responsable de la formation** : enseigner et animer, organiser des échanges, favoriser l'expression, susciter des questions et contribuer aux apprentissages.
 - ⇒ **Faire intervenir des personnes ressources crédibles et légitimes** : parcours professionnel riche, expertise avérée, bonne capacité à rassurer les personnes apprenantes.
 - ⇒ **Constituer des groupes de manière à canaliser les processus d'influence sociale** : parce que les personnes apprenantes ne retiennent vraiment que ce qu'elles ont produit elles-mêmes, il faut porter attention à la composition des groupes. La motivation à l'égard de la formation et le statut hiérarchique sont les principaux facteurs à prendre en considération.
-
- ⇒ **Donner les moyens à la personne apprenante d'élaborer son propre projet de formation** : elle doit pouvoir réfléchir à ses besoins de formation dans le cadre de son évolution professionnelle.
 - ⇒ **Expliciter les intentions pédagogiques** : la personne apprenante qui réalise un projet personnel d'apprentissage dans le cadre d'une formation doit pouvoir préciser les objectifs qu'elle poursuit et expliquer pourquoi elle les poursuit.
 - ⇒ **Utiliser des méthodes pédagogiques de type « projet »** : la pédagogie du projet permet à la personne apprenante de bâtir et de mettre en œuvre son propre projet pédagogique.
-
- ⇒ **Créer un climat de confiance au sein du groupe** : faciliter les changements par des règles strictes d'écoute mutuelle, de non-jugement et de non-évaluation systématique, de droit à l'erreur, de respect de la confidentialité, etc. Ce climat aidera les personnes apprenantes à croire en elles, à remettre en question l'image négative qu'elles peuvent avoir de leurs capacités.
 - ⇒ **Développer des pédagogies ludiques** : le jeu (de rôle ou de contrôle des connaissances) permet à la personne apprenante de tester ses connaissances et de se dépasser sans grand risque. Le jeu pédagogique doit demeurer un moyen d'apprendre et non de se distraire.
-
- ⇒ **Donner des conseils pour maîtriser son apprentissage** : certaines techniques et astuces conviennent à une majorité de personnes apprenantes (prendre des notes, les relire, se fixer des objectifs d'application, échanger avec les autres, etc.).
 - ⇒ **Permettre à chaque personnes apprenante de repérer son style d'apprentissage** : la personne apprenante doit identifier les manières d'apprendre qui lui conviennent, elle pourra ainsi élaborer son parcours de formation en fonction des stratégies qui sont les plus adaptées à son style d'apprentissage. Pour sa part, la personne responsable de la formation doit tenir compte du style de chacun, s'y adapter.

GÉRER LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

DES ÉTAPES INCONTOURNABLES

Traduite en continuum, la gestion de la formation en milieu de travail commande la réalisation d'étapes incontournables. Comme l'illustre le schéma ci-dessous, ces étapes s'enchaînent les unes aux autres, de manière à ordonner la progression des différentes opérations à accomplir avant, pendant et après une activité de formation.

1 DÉFINIR LE
CONTEXTE,
LES ORIENTATIONS
ET LES OBJECTIFS

2 ANALYSER
LA DEMANDE
IDENTIFIER
LES BESOINS

3 ÉLABORER
UN PLAN GLOBAL
DE FORMATION

ÉTAPE 1 : COMPRENDRE LE CONTEXTE GÉNÉRAL

La formation en milieu de travail débute par une bonne compréhension du contexte dans lequel évolue une organisation.

Contexte interne : où va l'entreprise?

- ✎ Consolider, restructurer, prendre de l'expansion
- ✎ Réorganiser les processus de travail
- ✎ Recruter, mettre à jour les compétences

Contexte externe : quels sont les défis du secteur d'activité?

- ✎ Introduire de nouvelles technologies
- ✎ S'adapter à la pénurie, la rareté de la main-d'œuvre
- ✎ Répondre à des normes, des certifications (assurance-qualité, salubrité, etc.)

Identifier des orientations et définir des objectifs

Répondre à ces questions permet d'identifier des orientations stratégiques à court, moyen et long termes. Vous pourrez ainsi définir des objectifs réalisables et mesurer l'éventuelle contribution de la formation.

ÉTAPE 2 : ANALYSER LA DEMANDE ET IDENTIFIER LES BESOINS

Une fois les orientations et les objectifs définis, il est temps d'analyser la demande et d'identifier tous les besoins de formation : ceux de l'organisation et de son personnel.

Quelles compétences développer ou acquérir?

- ✎ Afin d'atteindre les objectifs de l'entreprise?
- ✎ Afin de permettre aux travailleuses et aux travailleurs d'être efficaces?

À quels objectifs stratégiques correspondent les besoins de formation identifiés?

ÉTAPE 3 : ÉLABORER UN PLAN GLOBAL DE FORMATION

Élaborer et mettre en œuvre un plan global de formation est une bonne manière de satisfaire aux obligations de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*.

Ce plan se fonde sur l'analyse des besoins déjà réalisée. Il permet à un employeur de s'entendre avec son personnel sur les modalités des activités de formation à tenir pour atteindre les objectifs retenus. Il présente un portrait d'ensemble de toutes les activités de formation que l'organisation souhaite tenir.

- ◆ Activités projetées
- ◆ Personnes à former
- ◆ Responsables de la formation sélectionnés
- ◆ Dates, durée et coûts des formations
- ◆ Etc.

4 ÉTABLIR LES PRIORITÉS DE FORMATION

5 PLANIFIER ET ORGANISER DES ACTIVITÉS

6 TENIR UNE ACTIVITÉ DE FORMATION

7 ÉVALUER ET FAVORISER LE TRANSFERT

ÉTAPE 4 : ÉTABLIR LES PRIORITÉS DE FORMATION

Une fois le plan global de formation élaboré, il faut établir les priorités : les activités de formation les plus urgentes et les plus importantes versus les moins urgentes et les moins importantes.

Ces priorités tiendront compte de contraintes comme la possibilité de libérer les personnes à former ou la disponibilité du budget et des ressources de formation (internes et externes).

ÉTAPE 5 : PLANIFIER ET ORGANISER DES ACTIVITÉS

À partir des priorités identifiées, il faut planifier des activités de formation et organiser leur prestation.

Planifier des activités

- ✎ Quelles activités de formation permettront d'atteindre les objectifs de l'entreprise?
- ✎ Quels seront le contenu, les objectifs et les méthodes pédagogiques de chaque activité?

Organiser une activité

- ✎ Qui est formé? Par qui?
- ✎ Quand, où et comment?
- ✎ Pour atteindre quel objectifs stratégiques, opérationnels et pédagogiques? (Fiche 7)

ÉTAPE 6 : TENIR UNE OU DES ACTIVITÉS

La tenue d'une activité nécessite l'utilisation de différentes méthodes pédagogiques (fiche 12), techniques d'animation (fiche 11.3), supports pédagogiques (fiche 9) et outils d'évaluation (fiche 13.7) décrits dans le présent document.

ÉTAPE 7 : ÉVALUER LES APPRENTISSAGES ET FAVORISER LE TRANSFERT, OFFRIR LE SUIVI NÉCESSAIRE

Cette ultime étape du processus regroupe plusieurs opérations très importantes qui vous permettront d'évaluer l'efficacité de vos opérations de formation actuelles et de contribuer au succès de vos futures opérations de formation. (Fiches 13 à 13.6)

- ♦ Évaluer chaque activité de formation à l'aide de différentes mesures : satisfaction, apprentissages, transferts en poste de travail et résultats pour l'organisation.
- ♦ Assurer le suivi de chaque activité : accompagner et superviser après la formation.
- ♦ Identifier les besoins non comblés.
- ♦ Évaluer les besoins futurs.
- ♦ Tenir un registre des activités.

L'ACTIVITÉ DE FORMATION ET SES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS

L'ACTIVITÉ DE FORMATION

Comme l'illustre le schéma suivant, une activité de formation prend place dans un dispositif de formation, le grand ensemble des activités organisées par une entreprise (celles prévues au plan global de formation).

À titre d'unité du dispositif de formation, l'activité de formation se divise à son tour en modules et en séquences. Autant de subdivisions qui permettent de réaliser les différents apprentissages liés à une activité de formation.

DISPOSITIF DE FORMATION

- ♦ Le **dispositif de formation** regroupe l'ensemble des activités prévues au plan global de formation.
- ♦ Il présente la succession des activités de formation visant à développer les compétences des travailleuses et des travailleurs et atteindre les grands objectifs de formation de l'organisation.

1 dispositif = plusieurs activités de formation

ACTIVITÉ DE FORMATION

- ♦ L'**activité de formation** prend place dans le dispositif.
- ♦ Elle est centrée sur un des besoins de formation identifiés par l'organisation.
- ♦ Elle se divise en modules de formation (le nombre nécessaire afin d'atteindre l'objectif pédagogique global visé par l'activité).

1 activité = 1 objectif pédagogique de formation (général ou global) = plusieurs modules

MODULE DE FORMATION

- ♦ Plusieurs **modules de formation** prennent place dans une activité.
- ♦ Chaque module couvre un grand thème de formation et est associé à un des objectifs pédagogiques visés par l'activité.
- ♦ Chaque module de formation se divise par ailleurs en séquences de formation (le nombre nécessaire afin d'atteindre l'objectif pédagogique visé par le module).

1 module = 1 objectif pédagogique intermédiaire = plusieurs séquences

SÉQUENCE DE FORMATION

- ♦ Plusieurs séquences de formation composent un module de formation.
- ♦ Chaque séquence aborde différents sous-objectifs pédagogiques ou objectifs de progression.
- ♦ Une séquence peut mettre à profit plusieurs méthodes d'animation, techniques, outils et supports pédagogiques.

1 séquence = plusieurs objectifs de progression = plusieurs techniques, outils et supports pédagogiques

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS D'UNE ACTIVITÉ DE FORMATION

Le tableau ci-dessous présente les éléments essentiels à la conception d'une activité de formation. Parmi ceux-ci, plusieurs sont décrits en détails dans les fiches qui suivent (voir les fiches indiquées).

OBJECTIF DE FORMATION OU OBJECTIF PÉDAGOGIQUE GLOBAL Fiche 7	Précise les compétences et les effets globaux souhaités à l'issue d'une activité de formation, ce qu'une personne apprenante devrait être capable de faire dans une situation de travail. Formulation : « À l'issue de la formation, la personne apprenante sera capable de... » La capacité développée par la personne apprenante prend la forme d'une performance observable, exécutée selon des critères de réussite qui déterminent des conditions d'évaluation.
OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES INTERMÉDIAIRES ou OBJECTIFS DE PROGRESSION Fiche 7	Précise ce que les personnes apprenantes doivent acquérir lors des principales divisions (modules ou séquences) d'une activité de formation afin de développer, de maîtriser les compétences souhaitées à l'issue de la formation. Formulation : « Au cours du module/de la séquence de formation, la personne apprenante développera la capacité de... » Les acquis à développer ou à maîtriser relèvent d'une compétence ou d'une attitude observable dont la maîtrise ou l'emploi répond à des critères de réussite qui déterminent des conditions d'évaluation.
PROGRESSION PÉDAGOGIQUE Fiche 8	Enchaînement des méthodes pédagogiques et techniques d'animation utilisées afin d'atteindre les objectifs pédagogiques d'une activité, de ses modules et de ses séquences. Ces méthodes et ces techniques s'articulent de manière à favoriser l'apprentissage et sont liés à la progression de contenus.
PROGRESSION DE CONTENUS Fiche 8	Enchaînement des éléments du contenu des principales divisions (modules ou séquences) d'une activité de formation. Ces éléments de contenu sont organisés selon la progression des objectifs pédagogiques de chaque division.
FICHE PÉDAGOGIQUE	La fiche décrit les principales divisions (modules ou séquences) d'une activité de formation : définition des objectifs de progression, préalables nécessaires, effort attendu de la personne apprenante, sujet à traiter, scénario d'animation, méthodes et outils pédagogiques, moyens d'évaluation, références techniques, documents, etc.
MOYENS D'ÉVALUATION Fiches 13 à 13.5	Modalités, supports et indicateurs des évaluations diagnostiques (avant la formation) formatives (durant la formation) et sommative (finale, indiquant l'atteinte des objectifs pédagogiques).
MÉTHODES PÉDAGOGIQUES Fiches 12 à 12.6	Six grandes méthodes peuvent être mises à profit en situation d'apprentissage : exposer, démontrer, faire des analogies, questionner, faire découvrir, simuler. (Les méthodes à utiliser durant une formation sont généralement décrites dans la fiche pédagogique.)
DOCUMENTATION	Documents pédagogiques et techniques requis par la formation. La fiche pédagogique précise les modalités d'utilisation de ces documents pour la personne responsable de l'animation et les personnes apprenantes.

ANALYSER LA DEMANDE

IDENTIFIER LES BESOINS DE FORMATION

ANALYSER LA DEMANDE

La demande de formation issue d'un milieu de travail doit être clarifiée dès le départ. Pour y répondre, il faut recueillir un maximum de renseignements sur sa nature et son contexte d'origine, ses enjeux et ses objectifs, les acteurs de l'organisation impliqués et les personnes à former ainsi que la forme que prendra cette activité de formation.

Il est possible de recueillir ces renseignements stratégiques en se posant une série de questions (voir ci-dessous). Répondre à ces questions permettra de cerner les besoins de formation sous-jacents à la demande.

L'analyse de la demande doit également permettre de s'assurer que la formation est la réponse la plus appropriée. Quels que soient les objectifs visés par une demande, ils doivent être du ressort de la formation. La formation doit être le meilleur moyen de les atteindre. À ce titre, la formation ne devrait jamais servir à faire passer des messages difficiles : des problèmes touchant des questions de disciplines, de réorganisation du travail, etc.

- ✓ **Quelle situation de changement est à l'origine de la demande?**
- ✓ **Qui est à l'origine de cette demande? Personnel de production ou cadre?**
- ✓ **Est-ce que la formation est bien la solution à cette demande? La formation traduit-elle la demande d'un réel besoin? La formation peut-elle contribuer à répondre à ce besoin (en tout ou en partie)?**
- ✓ **Quelles devraient être les grandes lignes de la formation?**
- ✓ **Quels sont les messages forts à faire passer? Ces messages sont-ils vraiment du ressort de la formation?**
- ✓ **Quel est l'objectif opérationnel de la formation? Que doit-elle permettre de changer?** (Fiche 7, p. 16)
- ✓ **Quel bénéfice, quels changements concrets sont attendus?**
- ✓ **Quelles sont les principales tâches des personnes visées par la formation?**
- ✓ **Quels savoirs, compétences et attitudes sont associés à ces tâches?** (Fiche 15, p. 51)
- ✓ **Parmi ces savoirs, ces compétences et ces attitudes, lesquels sont déjà maîtrisés par les personnes à former? Lesquels ne sont pas acquis ou imparfaitement maîtrisés?**
- ✓ **Quels sont les indicateurs de réussite de la formation?** (Fiche 13.4, p. 54)
- ✓ **Comment mesurer ces indicateurs?** (Fiche 13.4, p. 54)
- ✓ **Quels moyens d'évaluation sont généralement utilisés dans l'organisation?** (Fiche 13.6, p. 58)
- ✓ **Quel est le profil des personnes que l'on souhaite former?**
- ✓ **Sont-elles motivées? Voudront-elles participer à cette activité?**
- ✓ **Quelles actions complémentaires faudra-t-il mettre en œuvre pour atteindre l'objectif de formation (information, moyens, soutien de la hiérarchie, organisation du travail, etc.)?**
- ✓ **Que se passera-t-il si la formation échoue ou est reportée?**
- ✓ **Quelles sont les contraintes de la formation (temps, matériel, budget, culture, etc.)?**

DÉFINIR LES BESOINS DE FORMATION

Au-delà de la demande qui le fonde, un besoin de formation correspond le plus souvent à un écart entre deux situations : une situation qui est acquise, d'une part, et la situation qui est requise, d'autre part.

Un regard global porté sur l'ensemble des activités d'un milieu de travail révélera l'existence d'un écart entre la situation acquise, celle qui prévaut actuellement, et la situation requise, celle qui est souhaitable pour l'organisation et son personnel.

Pour observer cet écart, il procède à une solide définition du contexte dans lequel évolue l'entreprise (voir la fiche 4). Cet exercice permettra d'identifier les orientations et les objectifs qui découlent de ce contexte et ainsi d'établir les compétences, les savoir-faire, les connaissances qui font défaut à l'organisation et qu'il importe de développer dans le cadre d'un processus de formation.

Ces lacunes sont autant de besoins de formation que l'organisation doit combler, d'une manière ou d'une autre.

SITUATION ACQUISE

SITUATION REQUISE

- Identifier le besoin à l'origine de la demande
- Définir le contexte général et les valeurs de l'organisation
- Décrire le problème : sa nature, ses conséquences
- Préciser ce qui doit changer et comment la formation peut résoudre ce problème
- Identifier les personnes concernées par le problème ainsi que les compétences à acquérir, à développer ou à mettre à jour

- Préciser les attentes et les valeurs de l'organisation
- Définir le ou les objectifs de changement de l'organisation
- Décrire les compétences à mettre en œuvre dans la ou les situations de travail concernées
- Identifier des indicateurs de changement qui correspondent à l'atteinte des objectifs stratégiques et opérationnels déjà définis

COMBLER UN ÉCART DE COMPÉTENCES

Un regard plus ciblé, porté sur un poste de travail, révélera l'existence d'un écart entre le profil de compétences qui est nécessaire pour occuper un poste et le profil de compétences de la personne qui l'occupe actuellement.

Pour observer cet écart, il faut idéalement avoir réalisé un bilan des compétences de la personne (voir la fiche 14). Comparé à la description des tâches du poste de travail (dont le détail précise les compétences requises par ce poste ainsi que le degré de maîtrise souhaitable), ce bilan permettra d'identifier les compétences que cette personne doit développer ou acquérir pour être plus efficace.

Chaque compétence identifiée dans cet exercice, qu'elle soit à développer ou à acquérir, devient un besoin de formation à combler, tant pour la personne concernée que pour l'organisation.

Pour identifier un écart de compétences, il faut établir les exigences du poste de travail et réaliser un bilan des compétences de la personne qui l'occupe.

PROFIL DU POSTE



ÉCART DE COMPÉTENCES



PROFIL DE LA PERSONNE



DÉFINIR DES OBJECTIFS À DIFFÉRENTS NIVEAUX

DES OBJECTIFS STRATÉGIQUES AUX OBJECTIFS DE FORMATION

L'organisation de la formation en milieu de travail réclame des objectifs clairs et précis. Trois niveaux d'objectifs sont à définir. Ces objectifs seront stratégiques, opérationnels et pédagogiques.

OBJECTIF STRATÉGIQUE

Ces objectifs sont liés au contexte dans lequel évolue une organisation, aux grandes orientations stratégiques de celle-ci. Ils présentent donc la plus large contribution d'une action de formation à l'égard d'un grand nombre de personnes.

OBJECTIF OPÉRATIONNEL

Ces objectifs font référence aux résultats attendus de la formation, à ce qui ne fonctionne pas, ce qui doit changer. Ils sont définis lors de l'analyse de la demande et de l'identification des besoins. Un objectif opérationnel prend la forme d'indicateurs quantitatifs ou qualitatifs liés à l'efficacité, la productivité, etc.

OBJECTIF PÉDAGOGIQUE

Ces objectifs décrivent les apprentissages que les personnes apprenantes doivent réaliser durant une activité de formation. Ils prennent place dans le plan global de formation et appartiennent à l'activité de formation. Ils se déclinent selon l'enchaînement des étapes d'une activité de formation.

OBJECTIF DE FORMATION OU PÉDAGOGIQUE GLOBAL

L'objectif pédagogique global est l'objectif de l'activité de formation. Il précise les effets souhaités à l'issue de la formation : ce qui doit être acquis, développé ou maîtrisé, ce qui doit être fait en situation de travail.

L'objectif de formation débute par la formule « À l'issue de la formation, la personne sera capable de... ». Il comprend un verbe d'action (fiche 7.2) et nomme une tâche à réaliser dans le cadre d'un poste de travail.

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES INTERMÉDIAIRES

Un objectif intermédiaire désigne ce qu'une personne doit être capable de faire à la fin d'un module de formation. Comme une activité de formation se divise en plusieurs modules, il faut définir plusieurs objectifs intermédiaires.

L'objectif intermédiaire débute par la formule : « Au cours du module, la personne développera la capacité de... ». Lui aussi comprend un verbe d'action (voir fiche 7.2) et nomme un acquis à développer ou à maîtriser en lien avec une fonction de travail.

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DE PROGRESSION

Un objectif de progression désigne ce qu'une personne doit être capable de faire à la fin de chaque séquence de formation. Du fait qu'un module de formation peut se diviser en plusieurs séquences, il faut définir plusieurs objectifs de progression pour chaque module.

La formulation de ce type d'objectif s'apparente à celle présentée plus haut : « Au cours de la séquence, la personne apprendra à... ». Ce type d'objectif désigne, de manière générale, un apprentissage à réaliser.

**Exemples de formulations d'objectifs stratégiques,
opérationnels et pédagogiques liés à trois cas-types de formation courants**

FORMATION DE BASE	CHANGEMENTS TECHNOLOGIQUES	TRANSFERT DE CONNAISSANCES
« Accroître les compétences de base du personnel de production dans une perspective d'efficacité. »	« Développer largement les compétences rendues nécessaires par la modernisation des équipements de production. »	« Favoriser le transfert des connaissances et des compétences au sein de l'organisation. »
« S'assurer que les communications écrites diffusées au sein de l'organisation (notes, directives, rapports, etc.) soient bien comprises par tout le personnel concerné. »	« Faire en sorte que tout le personnel de production soit capable d'utiliser les nouveaux équipements à commandes numériques. »	« S'assurer que l'expertise développée au sein de l'organisation soit transmise aux nouvelles générations de travailleuses et de travailleurs. »
« À l'issue de la formation, les personnes participantes devront être capables de lire des notes et des directives liées à leur poste de travail, de rédiger de courts rapports sur leurs activités quotidiennes. »	« À l'issue de la formation, les personnes participantes devront être capables d'utiliser les équipements de façon sécuritaire, de décrire leurs composantes, de prévenir les mauvais fonctionnement, etc. »	« À l'issue de la formation, les personnes participantes devront être capables d'utiliser le savoir transmis, de mettre en pratique la technique démontrée, etc. »
« Au cours du module 1, la personne développera sa capacité à lire des textes simples et usuels : notes et directives. » « Au cours du module 2, la personne développera sa capacité à rédiger des rapports d'activités. » Etc.	« Au cours du module 1, la personne développera sa capacité à reconnaître les composantes de l'équipement X. » « Au cours du module 2, la personne développera sa capacité à utiliser l'équipement X. » Etc.	« Au cours du module 1, la personne développera sa capacité à définir les usages possibles du savoir Y. » « Au cours du module 2, la personne développera sa capacité à reconnaître les applications possibles de la technique Z. » Etc.
« Séquence 1.1 : au cours de la séquence, la personne apprendra à... » « Séquence 1.2 : au cours de la séquence, la personne apprendra à... » Etc.	(Même formulation)	(Même formulation)

DIMENSIONS ET CARACTÉRISTIQUES D'UN OBJECTIF

LES TROIS DIMENSIONS D'UN OBJECTIF

LA PERFORMANCE	La performance constitue ce qui est réellement observable, ce qu'une personne devra démontrer tout au long de la formation, par des tests, des travaux pratiques, des simulations, des exercices, etc. La performance en formation est le gage d'une performance comparable en situation réelle. Ce qui peut ne pas être le cas, mais qu'un suivi approprié peut corriger. La performance est décrite par un verbe d'action (résoudre, dessiner, écrire, décider, sourire, citer, conduire, démontrer, expliquer, etc.).
LES CONDITIONS	Les conditions dans lesquelles la performance doit se manifester doivent reproduire avec le plus de précision possible la réalité du poste de travail. Alors qu'elle doit démontrer qu'elle a atteint un objectif, une personne doit situer son action dans le champ des contraintes et des possibilités (matérielles et autres) qui sont associées à la réalisation d'une tâche.
LE OU LES CRITÈRES D'ÉVALUATION	Le ou les critères d'évaluation permettent de mesurer la réussite. Ils constituent le niveau acceptable de performance à atteindre en formation. Ils incluent les aspects qualitatifs. Ils sont définis par la personne responsable de formation et tiennent compte des directives et des contraintes auxquelles le poste visé par la formation est soumis.

LES CARACTÉRISTIQUES D'UN OBJECTIF PÉDAGOGIQUE

RESTITUTION	Capacité de redonner l'information reçue. <i>Ex : nommer les composantes d'un outil, d'un appareil.</i> Restituer un acquis suppose qu'on soit informé de son existence, qu'on le connaît et qu'on peut le reconnaître parmi d'autres. <i>Ex. : savoir qu'un appareil comporte certaines composantes contrairement à d'autres appareils semblables.</i>
EXPRESSION	Capacité de comprendre l'information reçue, de la reformuler et de l'interpréter. <i>Ex. : discuter avec une personne spécialisée dans le fonctionnement d'un appareil ou des problèmes qui lui sont liés.</i>
EXÉCUTION	Capacité d'exécuter une tâche, d'appliquer une règle, de suivre une consigne. <i>Ex. : savoir démonter un appareil en utilisant un schéma.</i> L'exécution suppose la capacité d'utiliser un outil, de savoir mettre en œuvre, de réaliser quelque chose. <i>Ex. : savoir régler un appareil.</i>
EXPLOITATION DE L'ACQUIS	Capacité de trouver des solutions originales, de faire évoluer un outil, de créer de nouvelles applications. <i>Ex. : améliorer les performances d'un appareil.</i>

DES VERBES POUR CONSTRUIRE DES OBJECTIFS

UTILISER DES VERBES APPROPRIÉS AU CONTEXTE

La construction d'un objectif nécessite toujours l'emploi d'un verbe d'action, qui illustre sans ambiguïté ce qu'il faut accomplir. De même, un objectif fait toujours référence à une performance observable, qui doit être réalisée dans un domaines d'action précis et connus.

Inspiré de la taxinomie de Bloom, le tableau suivant présente des verbes d'action utiles pour construire des objectifs. Ces verbes font référence à des domaines d'action connus : *connaître*, *comprendre*, *appliquer*, *analyser*, *évaluer* et *synthétiser*. Ces actions font à leur tour référence à des habiletés essentielles à l'apprentissage (la mémoire, la connaissance, la compréhension, etc.) ainsi qu'à la maîtrise de capacités bien précises. Un objectif construit avec le verbe « **répéter** », par exemple, requiert la connaissance d'un savoir ou d'une compétence. Pour y parvenir, une personne doit faire appel à sa mémoire et être capable de se souvenir de ce qui lui a été dit ou montré en formation.

La plupart des activités de formation organisées en milieu de travail font appel à des domaines d'action comme *connaître*, *comprendre*, *appliquer* et *analyser*. Compte tenu de leur position hiérarchique par rapport aux autres, des domaines d'action comme *évaluer* et *synthétiser* sont plus souvent associés aux activités de formation avancées qui sont offertes à des personnes expérimentées ou expertes.

DES VERBES D'ACTION UTILES POUR LA CONSTRUCTION D'OBJECTIFS PERTINENTS

▪ Répéter ▪ Mémoriser ▪ Définir ▪ Connaître ▪ Énumérer ▪ Rappeler ▪ Écrire	▪ Discuter ▪ Reformuler ▪ Traduire ▪ Décrire ▪ Reconnaître	▪ Utiliser ▪ Employer ▪ Développer ▪ Résoudre des problèmes ▪ Traduire ▪ Interpréter ▪ Appliquer ▪ Expliquer	▪ Différencier ▪ Identifier ▪ Trouver ▪ Analyser ▪ Reconnaître ▪ Explorer ▪ Comparer	▪ Juger (à l'aide de critères) ▪ Estimer ▪ Évaluer ▪ composer	▪ Composer ▪ Planifier ▪ Proposer ▪ Désigner ▪ Formuler ▪ Produire ▪ Réaliser
--	--	---	--	--	---

Chaque verbe est relié à un des domaines d'action qui sont régulièrement sollicités dans un contexte de formation en milieu de travail



Chaque action fait référence à une des habiletés essentielles à l'apprentissage

La mémoire	La connaissance	La compréhension de la connaissance	L'application et la compréhension de la connaissance	L'analyse, l'application et la compréhension de la connaissance	L'évaluation, l'analyse, l'application et la compréhension de la connaissance
-------------------	-----------------	-------------------------------------	--	---	---

De même, chaque couple d'action et d'habileté nécessite la maîtrise d'une capacité bien précise

Être capable de se souvenir de ce qui a été dit ou montré en formation	Être capable de saisir le sens d'un message. Être capable de le répéter dans ses propres mots.	Être capable d'utiliser des idées, des compétences ou des techniques dans des situations concrètes et bien définies.	Être capable de décomposer un tout en différentes parties, d'étudier les rapports de ces parties entre elles.	Être capable de juger, de déterminer la valeur d'une idée, d'une méthode ou d'une technique en utilisant des critères appropriés.	Être capable de fusionner les éléments d'un tout. Faire preuve de créativité, imaginer de nouveaux produits, idées ou façons de faire.
---	---	--	---	---	--

CONCEVOIR DES PROGRESSIONS PÉDAGOGIQUES

LA PROGRESSION PÉDAGOGIQUE

La fonction première d'une progression pédagogique est d'ordonner les éléments de contenu d'une activité de formation de manière à créer un mouvement vers l'avant qui favorise l'apprentissage. On peut ainsi imaginer des progressions qui iront du général au particulier, du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du plus fréquent au moins fréquent.

D'autres progressions pourront procéder par ordre logique ou encore par alternance de techniques pédagogiques, par exemple : dire (exposer), expliquer (faire des analogies), faire (démontrer), faire-faire (simuler).

Une progression est comme un escalier à gravir, dont chaque marche est une étape où il faut contrôler et évaluer l'acquisition progressive des connaissances transmises.

À moins que les apprentissages à réaliser ne soient déjà acquis, on ne devrait jamais remplacer ou faire sauter une étape d'une progression.

GÉNÉRAL ⇒ PARTICULIER

CONCRET ⇒ ABSTRAIT

CONNU ⇒ INCONNU

SIMPLE ⇒ COMPLEXE

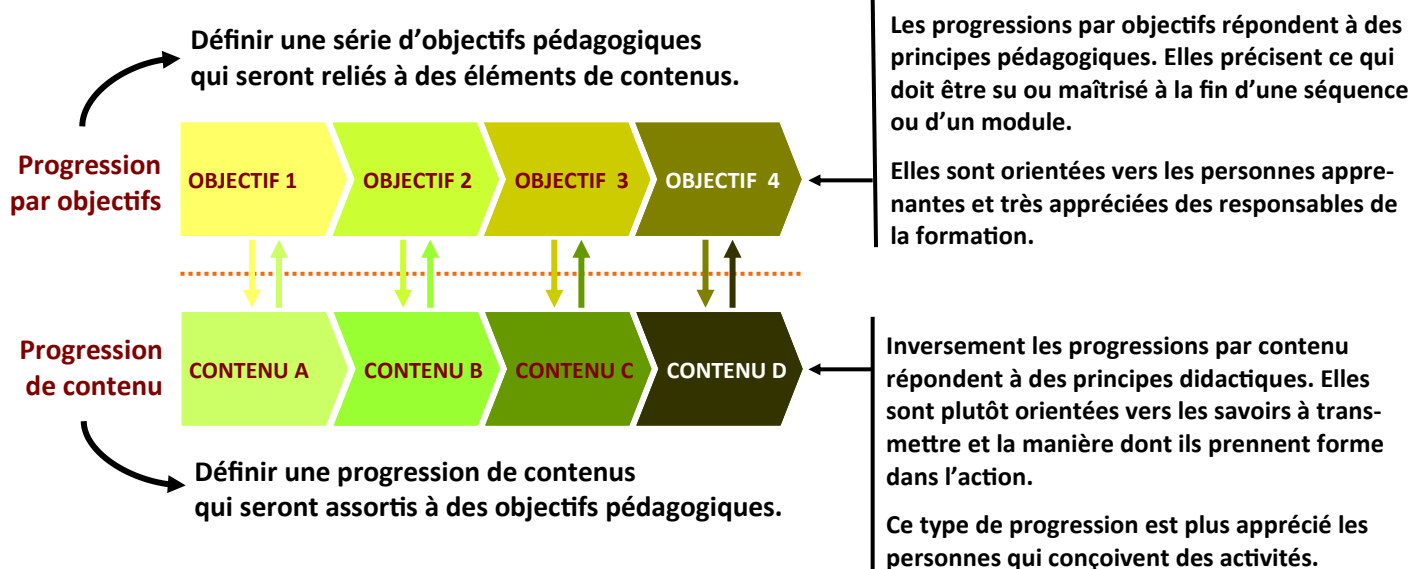
PLUS FRÉQUENT ⇒ MOINS FRÉQUENT

La progression pédagogique sert à préciser :

- ♦ l'ordre des différentes activités de formation qui composent un dispositif de formation;
- ♦ l'ordre des divisions (modules et des séquences) qui composent une activité de formation;
- ♦ la durée respective de ces divisions (modules et des séquences);
- ♦ l'ordre des apprentissages à réaliser durant une activité de formation, classés par modules et par séquences;
- ♦ les moments d'évaluation et la forme qu'ils prendront tout au long d'une activité de formation (par modules et par séquences);
- ♦ l'ordre des techniques utilisées durant une activité de formation (classées par modules et par séquences).

DEUX GRANDS TYPES DE PROGRESSION CONNUS

Une progression pédagogique peut s'ordonner selon une succession d'éléments de contenus à acquérir ou encore une série d'objectifs pédagogiques à atteindre.



ADOPTER UN RYTHME EN TROIS TEMPS

Un programme de formation devrait respecter un rythme en trois temps, lequel permet d'articuler des techniques d'animation et des méthodes pédagogiques avec les apports d'information nécessaires à la réalisation d'un apprentissage.

1

L'APPEL À L'INFORMATION

Dans un premier temps, la personne est invitée à réfléchir sur son expérience. Différentes méthodes permettent de stimuler sa réflexion sur ce qu'elle fait et comment elle le fait.

RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE (méthodes associées)

- ✓ Test d'entrée en formation (préacquis)
- ✓ Énoncé des objectifs
- ✓ Cas d'amorçage
- ✓ Réunion-discussion
- ✓ Enquête
- ✓ Analyse d'une fonction de travail

2

L'APPORT D'INFORMATION

Dans un deuxième temps, la personne est invitée à conceptualiser les notions qui lui sont transmises. Différentes méthodes lui permettent de traiter ces notions et de les transformer en représentations concrètes.

CONCEPTUALISATION (méthodes associées)

- ✓ Exposer
- ✓ Démontrer
- ✓ Questionner
- ✓ Faire découvrir
- ✓ Faire des analogie
- ✓ Initier un jeu de rôle
- ✓ Évaluations formatives

3

L'EXPLOITATION DE L'INFORMATION

Dans un troisième temps, la personne est invitée à passer à l'action, à exploiter l'information qui lui a été transmise. Différentes méthodes permettent de contrôler la manière dont elle utilisera ces nouvelles notions.

PRÉPARATION À L'ACTION (méthodes associées)

- ✓ Simulations
- ✓ Travaux en sous-groupes
- ✓ Groupes d'utilisateurs
- ✓ Jeux de rôles
- ✓ Étude de cas
- ✓ Évaluations sommatives

Est précédé d'une activité pédagogique qui donne envie aux personnes de recueillir l'information

Tout apport d'information (quelle que soit la technique utilisée pour le transmettre)

Est suivi d'une activité pédagogique qui permet aux personnes de s'approprier l'information transmise

UTILISER DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES

Les supports pédagogiques sont des ressources d'aide qui peuvent être utilisées avant, pendant et après la formation, que ce soit par les personnes apprenantes, les responsables de la formation ou ses commanditaires.

Un support pédagogique doit faciliter l'apprentissage. Il doit permettre aux personnes apprenantes de visualiser, de comprendre et de mémoriser l'information qui leur est transmise. La personne responsable de l'animation les utilise afin de structurer et d'étayer ses interventions. Elle sélectionne des supports qui lui permettront d'illustrer son propos, d'attirer l'attention des personnes apprenantes, des les inciter à participer. Les commanditaires de la formation s'en serviront pour organiser le suivi des apprentissages et encadrer le transfert des acquis en poste de travail.

Un support pédagogique doit :

- ♦ *aider la personne à comprendre le contenu de formation, à se l'approprier;*
- ♦ *apporter une valeur ajoutée à la formation : illustrer le contenu, encourager la participation, renouveler l'attention;*
- ♦ *être évolutif, facile à utiliser, clair et accessible pour tous, quel que soit le contexte ou les conditions d'apprentissage;*
- ♦ *être adapté à la méthode pédagogique utilisée, à la technique d'animation choisie et au public visé;*
- ♦ *être cohérent avec l'objectif pédagogique auquel il se rapporte.*

DES SUPPORTS S'ADRESSANT À TOUS LES ACTEURS DE LA FORMATION

RESPONSABLE DE L'ANIMATION	• Guide d'animation • Documents de référence complémentaires	Utiles pour préparer une intervention et maintenir le cap lors de l'animation.
PERSONNES APPRENANTES ET RESPONSABLE DE L'ANIMATION	• Diaporama • Transparent • Affiche, photo, son, vidéo • Tableau de papier, tableau blanc • Objet réel, reproduction, maquette, formulaire, échantillons, etc. • Documents à distribuer en formation : exercices, jeux, énoncés, etc.	Les illustrations et le visuel favorisent la compréhension et renforcent la mémorisation. Permettent à la personne apprenante d'expérimenter, de tester, de chercher, de s'entraîner. Permettent à la personne responsable de l'animation d'improviser et de démontrer (objet), de garder des traces (tableaux), de soutenir le discours (diaporama), de rappeler le fil conducteur de l'activité (transparent).
	• Objets divers : balles, chapeaux, etc.	Permettent de varier les méthodes, rompre le rythme, relancer l'attention par un recours au ludique. Supports concrets et palpables qui permettent de matérialiser une explication ou réaliser une simulation.
	• Outil d'autoformation, module E-Learning	Permettent à la personne apprenante de se former à son rythme et à la personne responsable de l'animation de préparer la suite de la formation.
	• Blog, forum de discussion, wiki, site Web	Permettent à la personne apprenante de s'informer, se former à distance ou de poursuivre des échanges à l'aide des TIC. Favorisent la présence de la personne responsable de l'animation, l'aident à dépanner si nécessaire.
PERSONNES APPRENANTES	• Cahier de participation • Carnet de notes • Livres, fiches, cartes de situations, etc.	Aident la personne apprenante à s'approprier le contenu de la formation, à prendre des notes et y revenir par la suite.

UN SUPPORT EST-IL ESSENTIEL?

« Est-ce que je peux me passer de ce support? » Voilà une excellente question pour évaluer le caractère essentiel et le degré d'utilité d'un support pédagogique. De nombreuses autres questions à vous poser, avant et après l'utilisation du support, vous permettront de juger de son efficacité et de sa pertinence.

ÉVALUER LA PERTINENCE D'UN SUPPORT

AVANT SON UTILISATION

- ♦ Quel objectif permet-il d'atteindre?
- ♦ Est-il lié à la réalité professionnelle des personnes apprenantes?
- ♦ Est-il adapté à la méthode pédagogique utilisée?
- ♦ Quel est le message prioritaire à véhiculer?
- ♦ Quel est son apport, sa valeur ajoutée par rapport au contenu? Cet apport est important ou faible?
- ♦ Quel est son effet sur le temps de formation? Sur le travail d'animation? Sur le travail des personnes apprenantes?
- ♦ Peut-il être remplacé s'il s'avère inutilisable?

APRÈS SON UTILISATION

- ♦ Les messages ont-ils été clairement exprimés?
- ♦ Les personnes apprenantes ont-elles compris le sens du support? Ont-elles compris comment l'utiliser?
- ♦ Les supports ont-ils favorisé une bonne mémorisation du contenu?
- ♦ L'utilisation du support s'intègre-t-elle bien dans l'animation?
- ♦ Le support a-t-il produit l'effet attendu?

LES SUPPORTS SELON LEUR COMPLEXITÉ À METTRE EN ŒUVRE

Les supports pédagogiques présentés ici sont classés du plus simple au plus complexe à mettre en œuvre.

RESPONSABLE DE L'ANIMATION	Le premier et le plus important outil pédagogique : celui dont on ne peut se passer et qui est le plus facile à mobiliser en situation d'apprentissage.
LES TABLEAUX	Blancs, papiers ou magnétiques, ces supports accompagnent l'exposé et permettent de le visualiser. L'écrit sert à démontrer ou à garder une trace, il favorise peu la mémorisation.
LE RÉTROPROJECTEUR	Permet également de visualiser l'exposé. La conception des fiches permet d'organiser les idées maîtresses. Ces fiches ont une valeur de synthèse et peuvent favoriser la mémorisation.
LE VIDÉOPROJECTEUR	Appuie l'exposé, tout particulièrement l'enchaînement des idées maîtresses.
LA VIDÉO	Permet d'illustrer, si elle présente une fiction qui se regarde comme un film. Peut servir d'outil d'entraînement lorsqu'elle présente des situations d'apprentissage à analyser.
L'OBJET TECHNIQUE	Engage les personnes à découvrir les caractéristiques, les composantes, les utilisations possibles d'un objet. L'objet est préférable au schéma, à l'illustration ou à la photographie.
L'EXERCICE	Complète des explications qui n'auraient pas été bien comprises. Essentiel à l'apprentissage pratique portant sur un point précis. Fait appel à la mémoire et stimule la compréhension. D'une durée limitée à 15 ou 20 minutes, la correction se fait dans l'action. À réaliser individuellement ou en sous-groupe.
L'ÉTUDE DE CAS	À réaliser en fin de parcours pour stimuler la capacité des personnes à synthétiser les acquis d'une formation. Permet de proposer une problématique à traiter en sous-groupe.
LE TRAVAIL EN SOUS-GROUPE	Encourage les échanges et favorise les reformulations aux effets positifs : la logique de la personne qui vient de comprendre est concrète, alors que la logique de celle qui maîtrise est plus conceptuelle. Requiert beaucoup de temps.

IDENTIFIER UNE POPULATION CIBLE ET COMPOSER UN GROUPE D'APPRENANTS

IDENTIFIER UNE POPULATION CIBLE

Le soin apporté à l'analyse de la demande et à l'identification des besoins de formation peut à la fois permettre d'identifier les personnes qui souhaitent être formées et celles qui devraient être formées.

✓ Les personnes qui souhaitent être formées sont une population cible de choix.	✓ Les personnes qui devraient être formées sont la population cible d'une activité, celles qui sont directement visées par un besoin de formation identifié.
Ces personnes s'intéressent à la formation et sont à l'origine d'une partie de la demande. Leur motivation est grande mais elle n'est pas acquise. Il faut leur offrir des activités qui correspondent à leurs attentes particulières tout en répondant aux besoins de l'organisation.	Ces personnes sont directement visées par un besoins de formation identifié. À moins qu'elles ne fassent partie des personnes qui souhaitent être formées, leur intérêt pour la formation est méconnu, voire incertain. Il faut connaître leur motivation et leurs attentes avant de les inviter à participer à une activité de formation.

LA MOTIVATION : LA CARACTÉRISTIQUE LA PLUS IMPORTANTE

Parmi les caractéristiques à prendre en considération lors de l'identification d'une population cible, la motivation de ces personnes à participer à une activité de formation est la plus importante. Une personne apprenante peu motivée apprendra plus difficilement (fiche 2), quels que soient son **niveau de formation initiale**, son **âge**, son **ancienneté**, son **statut professionnel** ou sa **position au sein de l'entreprise**.

UN GROUPE DE PERSONNES APPRENANTES

Au-delà du nombre de personne à former, de l'environnement professionnel où elles évoluent ou des problèmes et des changements qui sont à l'origine de l'activité de formation, trois grands facteurs sont à prendre en considération lors de la composition d'un groupe de personnes apprenantes.

Il faut porter une attention particulière aux aspects liés à la **répartition** des membres du groupe, à leur **connaissance mutuelle** et à leurs **savoirs et savoir-faire**.

- ✓ Sans être homogène, le groupe idéal comporte peu de disparités entre ses membres.
- ✓ La formation initiale, l'expérience, l'activité professionnelle ou l'appartenance à une division ne doivent pas influencer négativement la vie du groupe. Par exemple : limiter l'interaction entre les personnes apprenantes.
- ✓ La prise de parole ne doit pas être limitée par une personne qui use de son autorité et impose son point de vue.
- ✓ La mixité générationnelle permet de tirer profit de l'expérience et des connaissances de tous.
- ✓ Les membres d'un groupe doivent avoir une connaissance partagée du sujet de la formation.

RÉPARTITION

- ♦ Cadres ou employés?
- ♦ Qualifié ou non qualifié?
- ♦ Provenant d'une même division ou de différentes divisions?
- ♦ Hommes ou femmes?
- ♦ Même métier ou métiers différents?
- ♦ Âge?

CONNAISSANCE MUTUELLE

- ♦ Les membres du groupe se connaissent-ils?
- ♦ Quels sont les niveaux hiérarchiques à prendre en compte?
- ♦ Les membres du groupe connaissent-ils les personnes ressources et responsables de la formation?

SAVOIRS ET DE SAVOIR-FAIRE

- ♦ Niveau d'expérience?
- ♦ Niveau d'activité professionnelle?
- ♦ Connaissance du sujet, du vocabulaire du métier?
- ♦ Formation initiale?
- ♦ Parcours professionnel?
- ♦ Besoins à satisfaire?

TENIR COMPTE DES DIFFÉRENTS TYPES D'INFLUENCES SOCIALES

Une fois le groupe de personnes apprenantes composé, il faut tenir compte des différents types d'influences sociales qui peuvent s'y exercer. En dépit du fait qu'il soit le plus difficile à contrôler, cet aspect d'un groupe de personnes apprenantes demeure important.

L'INFLUENCE DE LA MAJORITÉ ET DES EXPERTS (CONFORMITÉ À LA MAJORITÉ)

- ✓ L'expérience démontre que les individus s'alignent le plus souvent sur l'opinion de la majorité ou d'un expert. Attention aux opinions contradictoires provenant de la majorité que les personnes apprenantes pourraient retenir à défaut de celles de la personne responsable de l'animation.

L'INFLUENCE DE LA NORME DU GROUPE (CONFORMITÉ À LA NORMALITÉ)

- ✓ Par leurs échanges, les membres d'un groupe en viennent à créer une référence commune, une norme qui s'impose et qui devient un point de vue partagé. Il est ainsi possible que le groupe donne forme à un message pédagogique susceptible de prendre le pas sur celui de la personne responsable de l'animation. La personne responsable de l'animation doit veiller à ce que cet autre message ne soit pas erroné. Souvenez-vous que les personnes apprenantes ne retiennent vraiment que ce qu'elles ont produit elles-mêmes (Échanger au sein d'un groupe, fiche 3).

L'INFLUENCE DE L'UNANIMITÉ (CONFORMITÉ À L'UNANIMITÉ)

- ✓ Au sein d'un groupe, la pression de l'unanimité est plus forte que l'influence de la majorité. Lors d'un tour de table, ce sont les premiers à parler qui influencent le plus l'opinion générale. Plus une opinion tend vers l'unanimité, plus elle sera partagée et reprise par les membres qui ne se sont pas exprimés. En cas de glissement vers une conception erronée, la personne responsable de l'animation devra se montrer habile et formuler des commentaires propres à orienter l'opinion générale vers la vérité.

L'INFLUENCE DE L'AUTORITÉ (CONFORMITÉ À L'AUTORITÉ)

- ✓ La personne responsable de l'animation porte le message pédagogique : elle doit faire figure d'autorité, par sa crédibilité, sa légitimité, voire son charisme. Son message aura ainsi plus de portée et sera mieux accueilli par les personnes apprenantes. Une personne apprenante a besoin de croire pour apprendre. Attention au message pédagogique exprimé par une figure d'autorité au sein du groupe. Le message d'un supérieur hiérarchique ou d'un expert, par exemple, pourrait avoir plus d'influence que celui de la personne responsable de l'animation. Si tel est le cas, il importe de s'assurer que ce message n'est pas erroné, qu'il vient enrichir le message pédagogique de l'activité.

L'INFLUENCE DE LA MINORITÉ CONSISTANTE

- ✓ Au sein d'un groupe, le point de vue dominant peut être remis en cause par une minorité. Si cette minorité défend son point de vue fermement, sans se désolidariser ni donner l'impression qu'elle ne reconnaît pas les points de vue opposés, elle peut avoir une influence notable. Tout en privilégiant climat de respect mutuel et d'écoute, la personne responsable de l'animation doit aider la minorité qui fait valoir un point de vue novateur et réorienter les efforts de la minorité qui avance des opinions de nature à freiner la formation.

LES MOMENTS D'UNE ACTIVITÉ DE FORMATION

Une activité de formation peut se diviser en trois moments distincts où il importe de poser des gestes qui rassureront les personnes apprenantes, les inviteront à participer et les aideront à apprendre. Le démarrage et la conclusion sont à ce titre des moments clés. Par ailleurs, comme le montre le schéma de la page suivante, ces moments correspondent à une ou plusieurs étapes de la vie d'un groupe et d'en tirer des règles à suivre.

LE DÉMARRAGE D'UNE FORMATION

Au démarrage d'une formation, la personne responsable de l'animation doit accomplir des actions essentielles.

Accueillir les personnes apprenantes : les rassurer et annoncer du temps pour les questions à venir.

Faire connaissance : se présenter et les inviter à faire de même.

Présenter la formation : le déroulement, les objectifs globaux poursuivis et leur déclinaison en objectifs partiels, les méthodes employées, les documents utiles (animation, référence et évaluation).

Établir les règles : le fonctionnement du groupe (participation, confidentialité, bienveillance, réactivité, ponctualité) ainsi que les aspects pratiques de la formation (organisation matérielle : horaire, pauses, etc.).

Recueillir les attentes : noter les objectifs que chaque personne apprenante souhaite atteindre et établir des liens entre ces objectifs et la formation, quand c'est possible.

LES APPRÉHENSIONS DES PERSONNES APPRENANTES

Au départ d'une formation, les personnes apprenantes sont susceptibles d'entretenir différentes appréhensions.

La formatrice, le formateur : Qui est cette personne? Quel genre de relation va-t-elle instaurer?

Les autres personnes apprenantes : Qui sont-elles? Quelle sera leur attitude? Quel est leur niveau d'expérience, de connaissance par rapport au contenu de la formation?

Leur propre présence en formation : Pourquoi suis-je ici? La formation répondra-t-elle à mes attentes?

L'horaire de la formation : Combien de temps dure la formation? L'horaire sera-t-il acceptable? Etc.

L'objet de la formation, son contenu : Que va-t-on faire? Est-ce que je vais pouvoir suivre sans difficulté? Quels sujets seront traités? À quel rythme? En utilisant quelles méthodes?

LES POINTS À TRAITER EN CONCLUSION

LA SYNTHÈSE	• Rappeler le programme et les objectifs fixés au début de la formation. • Faire le point sur les objectifs individuels recueillis au départ. • Vérifier avec le groupe s'il a été possible de répondre aux principales questions soulevées (sinon à une majorité) .
LA VALIDATION DES ACQUIS	• Valider les acquis de manière globale. Validation individuelle ou collective selon différentes méthodes : quizz show, jeu de questions-réponses, questionnaires, etc.
LE PLAN D'ACTION	• Inciter les personnes apprenantes à formaliser un plan d'action postformation : elles se projettent dans leur vie professionnelle et planifient ce qu'elles mettront en œuvre après la formation. Les aider à formuler un objectif d'application SMART : S = <i>spécifique</i> à un ou plusieurs aspects de la formation; M = <i>mesurable</i> par des indicateurs concrets, existants; A = assorti d'<i>avantages</i> pour la personne ou l'organisation; R = <i>réaliste</i>, qui tient compte des ressources, des contraintes et de l'environnement; T = <i>temporel</i>, qui comporte une date de réalisation.
LE BILAN	• Organiser le bilan de l'activité de formation sous la forme d'un questionnaire d'évaluation « à chaud » suivi d'un tour de table.

MOMENTS D'UNE ACTIVITÉ

ÉTAPES DE LA VIE D'UN GROUPE

DÉMARRAGE	CRÉATION DU GROUPE Chacun cherche sa place et prend ses repères. Tout repose sur un contrat social : objectifs, ordre du jour, règles de fonctionnement, cadre rassurant pour les personnes apprenantes.	 CONSEILLÉ ☒ Être sécurisant et mettre à l'aise ☒ Être ferme et établir les règles du jeu ☒ Poser le cadre de la formation ☒ Être flou ☒ Donner le choix du cadre ou des méthodes
DÉROULEMENT	COOPÉRATION ET AJUSTEMENTS MUTUELS La personne responsable de la formation encourage les premiers contacts et les ajustements mutuels dans un esprit de bienveillance. Elle incite les participantes et les participants à changer la composition des sous-groupes, afin d'assurer la fluidité des communications.	☒ Organiser la coopération ☒ Faire preuve de respect et de bienveillance ☒ Faciliter les contacts ☒ Tolérer l'agressivité ou l'ironie
	RÉGULATION Les fortes personnalités cherchent à prendre leur place. Il est possible de contrôler ces personnalités en leur accordant de la place et du temps, en reconnaissant la pertinence de leurs propos (si c'est le cas). MATURITÉ Les conditions favorables à l'obtention de résultats visibles apparaissent : le fonctionnement des groupes de travail est optimal; le rapprochement des personnes permet des interventions plus personnelles; l'humour favorise la circulation de l'information et contribue au niveau d'énergie du groupe.	☒ Reconnaître les fortes personnalités, leur donner un rôle et de l'espace ☒ Figer les sous-groupes ☒ Entamer un bras de fer avec une personne ☒ Aider ceux qui hésitent encore à se jeter à l'eau ☒ Intégrer les marginaux ☒ Être informel et se rapprocher des gens ☒ Partager avec eux le plaisir de concrétiser des ☒ Retrancher certaines personnes ☒ Tolérer les conflits ou encourager l'euphorie
CONCLUSION	ATERRISSAGE La personne responsable de la formation aide les personnes apprenantes à effectuer un retour vers le quotidien, à concrétiser les actions à venir, à envisager l'application des apprentissages dans leurs activités quotidiennes.	☒ Faire la synthèse et organiser le bilan ☒ Aider chacun à se projeter dans le futur proche ☒ Faire faire des plans d'action personnalisés ☒ Entretenir la fusion du groupe ☒ Encourager les participants à croire que le groupe est parfait, qu'ils sont bons

DÉCONSEILLÉ



RÔLE ET ACTION D'UNE FORMATRICE, D'UN FORMATEUR

LA FORMATRICE, LE FORMATEUR

VEILLE À	• Faire en sorte que la personne apprenante s'exprime librement chaque fois qu'elle prend la parole. • Récapituler les points principaux abordés et les mettre en perspective par rapport au sujet traité. • Relancer la parole en posant les questions relatives aux pôles d'intérêt du groupe ou en leur demandant d'approfondir des idées déjà émises mais partiellement abordées. • Demander à la personne apprenante de préciser sa pensée quand elle s'exprime sous une forme générale, allusive ou sibylline (dont le sens est obscur ou difficile à comprendre). • Synthétiser ce qui a été dit. • Garder, en toute occasion une parfaite maîtrise de soi, même fortement contrarié. • Reprendre en conclusion les points principaux dégagés lors de la séance, orienter le groupe vers des perspectives soulevées mais non développées.
ÉVITE DE	• Juger, en termes de « c'est bien », « c'est mal ». • Manifester des attitudes non conciliatrices (domination, agressivité, ironie, etc.). • Couper la parole, sauf lorsqu'une personne apprenante la mobilise. • Donner son point de vue immédiatement. • Monopoliser la parole. • Laisser de trop longs silences (plus de 9 secondes). • Se laisser aller à des ping-pong verbaux avec une personne apprenante.
INTERVIENT POUR	• Donner et relancer la parole. • Résumer des interventions longues et confuses. • Éviter des silences prolongés. • Faire le point. • Informer quand c'est nécessaire. • Exprimer des synthèses partielles. • Conclure.
ÉCRIT POUR	• Prendre note de ce qui est dit et s'en servir pour le reformuler, le synthétiser et conclure. • Indiquer au tableau les mots-clés, références, définitions, mots nouveaux, noms propres, formules, schémas utiles à la compréhension des personnes apprenantes. • Pour rédiger le compte rendu de chaque séance et comparer le programme prévu avec ce qui a été effectivement réalisé.

DES ATTITUDES DE COMMUNICATION À ADOPTER

FICHE 11.2

ATTITUDE ORIENTÉE SUR L'AUTRE

La **reformulation**, l'attitude la plus centrée sur l'autre, permet à l'émetteur d'épouser étroitement la pensée et les sentiments de son interlocuteur, de manière à les lui restituer verbalement le plus fidèlement pos-

L'**enquête** permet à l'émetteur de demander directement à l'interlocuteur l'information qu'il n'a pas fournie en lien avec son propos : des éléments de son discours, son opinion, ses sentiments, etc.

Le **soutien et la compréhension**, attitude charnière entre l'autre et soi, permet à l'émetteur d'encourager, de rassurer, de consoler l'interlocuteur, de dédramatiser une situation en minimisant sa gravité.

L'**interprétation**, attitude charnière entre soi et l'autre, permet à l'émetteur de révéler à son interlocuteur des aspects qui lui échappent ou le sens caché de son discours.

La **décision et le conseil** permettent à l'émetteur d'indiquer, de suggérer, de conseiller ou d'ordonner à autrui ce qu'il devrait faire.

L'**évaluation et le jugement**, l'attitude la plus centrée sur soi, permet à l'émetteur de porter un jugement de valeur sur ce que dit, pense, fait ou ressent

ATTITUDE CENTRÉE SUR SOI

AVANTAGES

- Sentiment d'acceptation sans jugement
- Favorise l'approfondissement du problème
- Favorise la réflexion et prouve l'intérêt de l'autre
- Met l'accent sur les points importants d'une décision
- Met en confiance et rassure
- Démonstre la compréhension de l'autre
- Permet de clarifier le problème
- Favorise l'ouverture du problème sur de nouveaux aspects
- Permet de résoudre rapidement un problème
- Aide l'autre à prendre une orientation
- Renseigne sur les valeurs de l'émetteur
- Un jugement positif favorisera la confiance en soi du récepteur

PRÉCAUTIONS

- Sentiment d'insécurité parce que l'émetteur ne s'engage pas lorsqu'il reformule
- Nécessité de préciser le cadre de la reformulation
- Ne pas mitrailler de questions
- Laisser le temps de répondre
- Le soutien accepté et recherché peut créer une dépendance
- Peut occasionner un blocage si l'attitude est perçue comme de la pitié
- Interprétation acceptée : sentiment de dépendance
- Interprétation refusée : sentiment d'incompréhension
- Résistance à une solution inappropriée ou prématurée
- Limite l'autonomie et inhibe la créativité de l'autre
- Fermeture au dialogue en cas de jugement négatif
- Peut provoquer la réticence, le blocage, l'autocensure, la culpabilité, la révolte

CARACTÉRISTIQUES DE DIFFÉRENTES TECHNIQUES D'ANIMATION



CENTRÉE SUR L'ANIMATEUR

EXPOSÉ

EXPOSÉ
PLUS DÉBAT

TRAVAIL DIRIGÉ

TRAVAIL
SUR DOSSIERS

EXPOSÉ PLUS
QUESTIONS

INTERVIEW

TRAVAIL
PRATIQUE

Exposé	◆ Développement explicatif structuré selon un plan annoncé et assorti d'exemples (peut être enregistré). ◆ Idéal pour transmettre beaucoup de renseignements en peu de temps.	P, FAD, E-F, A
Exposé plus questions	◆ Exposé agrémenté de questions claires, pertinentes, variées et coordonnées. ◆ Favorise la participation de l'auditoire, y compris lors de la rediffusion d'un enregistrement.	P, FAD, E-F, A
Exposé plus débat	◆ Exposé suivi d'un débat où les personnes apprenantes font valoir des faits, des idées, des opinions. ◆ La gestion du temps doit être serrée (surtout en cas d'enregistrement).	P, FAD, E-F, A
Interview	◆ Doit être préparé et conduit par la personne responsable de l'animation qui synthétise et reformule les propos de la personne-ressource venue partager son expérience.	P, FAD, E-F, A
Travail dirigé	◆ À partir d'une base théorique, la personne responsable de l'animation guide le travail des personnes apprenantes (seuls ou à deux).	P, FAD, A
Travail pratique	◆ Mise en pratique d'un savoir théorique par la personne apprenante. ◆ La personne responsable de l'animation facilite l'action des personnes apprenantes en levant les points de blocage.	P, FAD, A
Travail sur dossier	◆ Appropriation directe de connaissances par la lecture et l'analyse en sous-groupe, à partir de documents fournis. ◆ Rapport des porte-parole de chaque sous-groupe, dont la personne responsable de l'animation se sert pour susciter des débats dirigés.	P, FAD

MODES DE DISTRIBUTION DE LA FORMATION

P PRÉSENTIEL

FAD FORMATION À DISTANCE

E-F E-FORMATION

A ACCOMPAGNEMENT

CENTRÉE SUR L'APPRENANT



REMUE-MÉNINGES
(BRAINSTORMING)

ÉTUDE DE CAS
SOUS-GROUPE

SIMULATION

STAGE TERRAIN

ÉTUDE DE CAS
GRAND GROUPE

JEU
PÉDAGOGIQUE

ENSEIGNEMENT
INDIVIDUALISÉ

Remue-méninges (brainstorming)	◆ Séance collective de créativité animée à partir d'un thème et exempt de critique ou de censure. ◆ Toutes les idées sont notées et la personne responsable de l'animation sélectionne les plus utiles, les plus innovantes.	P, FAD
Étude de cas en grand groupe	◆ Les personnes apprenantes trouvent, par leurs analyses et leurs discussions, une solution réaliste à une situation problématique. ◆ Permet l'acquisition accélérée d'une expérience professionnelle.	P, FAD
Étude de cas en sous-groupe	◆ Cas problématique traité par différents sous-groupes qui confrontent leur solution en séance plénière.	P, FAD
Jeu pédagogique	◆ Activité ludique à durée variable où les personnes apprenantes découvrent un concept, une théorie, une pratique, une technique. ◆ La personne responsable de l'animation alimente le jeu d'apports théoriques et élabore des synthèses à intervalles réguliers.	P, FAD
Simulation	◆ Simulation d'une situation professionnelle dont la préparation, la présentation, le déroulement et l'exploitation suivent des règles précises : le rôle des personnes qui participent est décrit par une fiche, tandis que les personnes qui observent disposent d'une grille d'évaluation et d'observation. ◆ Technique qui permet de renforcer l'acquisition de savoirs, de démontrer cette acquisition et d'améliorer l'aisance dans l'action.	P, FAD
Enseignement individualisé	◆ Les personnes apprenantes se forment individuellement par des lectures ou à l'aide d'outils didacticiels (numérique, audiovisuel, etc.).	P, FAD
Stage terrain	◆ Mise en pratique sur le terrain des acquis de la formation. ◆ Doit viser l'atteinte d'objectifs pédagogiques précis et faire l'objet de rapports écrits de personnes responsables de la supervision.	P, FAD

APPRENDRE EST UN ACTE MULTIDIMENSIONNEL

L'acte d'apprendre est multidimensionnel : il se réalise spontanément à tout âge et dans toutes sortes de lieux, de situations ou de contextes. En lien avec les règles de l'apprentissage citées à la fiche 3, trois grandes dimensions caractérisent cet acte.

1. L'ANIMATION ET L'APPROCHE ANDRAGOGIQUE

La formule d'animation retenue et l'approche utilisée doivent tout à la fois favoriser l'interaction au sein du groupe (entre les membres et avec la personne responsable de l'animation), permettre de présenter les principaux éléments de contenu de différentes manières et à plusieurs reprises et, finalement, assurer une juste distribution des ces éléments de contenu tout au long du temps alloué à la formation.

2. L'ADULTE

L'adulte est au centre de tout projet de formation. Sa volonté d'apprendre dépend de ses motivations à être en formation, lesquelles seront renforcées par un projet d'apprentissage concret et partagé. Par ailleurs, l'adulte qui est capable d'identifier ses propres stratégies d'apprentissage aura plus de chance de succès.

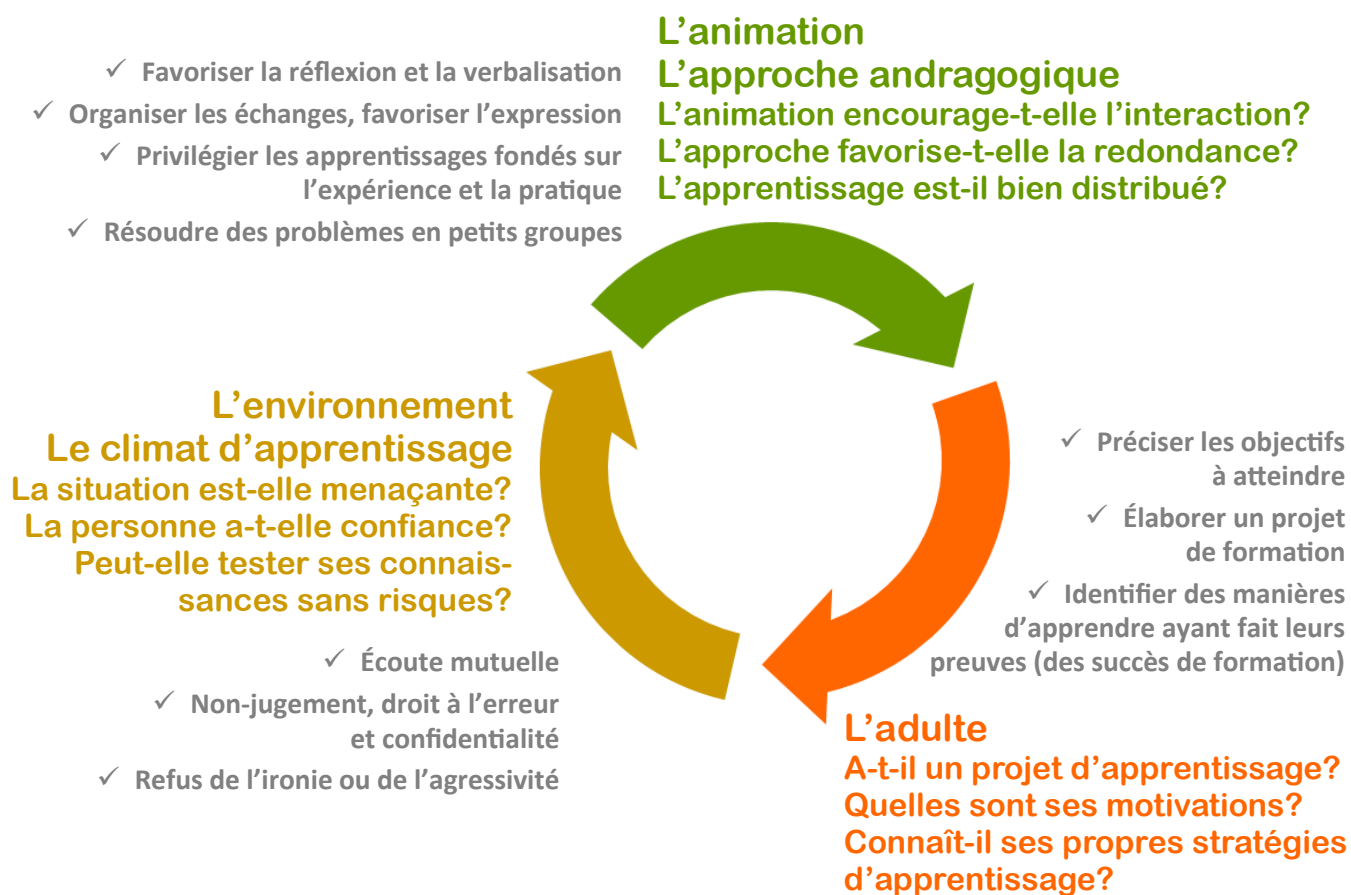
3. L'ENVIRONNEMENT ET LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE

L'environnement de formation proposé à l'adultes doit être propice à l'apprentissage. Un environnement bruyant, par exemple, perturbera l'apprentissage plutôt que de le favoriser. Par ailleurs, la personne doit avoir confiance pour apprendre. Il faut lui offrir un cadre de formation rassurant où elle pourra tester ses connaissances sans craindre le jugement. Il faut être rassurant et inviter la personne à se lancer, à expérimenter, à apprendre de ses erreurs. S'il n'est plus possible de faire d'erreur dans un contexte d'apprentissage, où sera-t-il possible d'en faire? Mieux encore, que devient le « plaisir d'apprendre » dans un contexte où il faut réussir du premier coup?

LES RÈGLES DE L'APPRENTISSAGE ET LES TROIS DIMENSIONS DE L'ACTE D'APPRENDRE

Animation et approche	DÉSTRUCTURER/ RESTRUCTURER	Nos connaissances sont le fruit d'une confrontation entre ce que nous savons et ce qui nous est transmis
	AGIR	La pratique et l'expérience mènent à des apprentissages forts et efficaces
	RÉSoudre DES PROBLÈMES	Confronter des points de vue favorise la déstructuration et la restructuration des connaissances
	ÉCHANGER EN GROUPE	Un groupe est un lieu de production de nouvelles idées : une personne retient ce qu'elle a produit elle-même
Adulte	AVOIR UN PROJET D'APPRENTISSAGE	La volonté d'apprendre d'une personne est liée à son projet d'apprentissage : quelles sont ses motivations?
	LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	La personne qui connaît ses propres manières d'apprendre apprendra plus facilement
Climat	LE PLAISIR ET LA CONFIANCE	Une personne doit avoir du plaisir à apprendre, elle ne doit pas se sentir menacer

TROIS DIMENSION CARACTÉRISENT L'ACTE D'APPRENDRE



NOTES

UTILISER DIFFÉRENTES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES LES PLUS CONNUES

Afin de transmettre, de faire comprendre et d'expliquer le contenu d'une formation, la personne responsable de la formation aura avantage à utiliser différentes méthodes pédagogiques. À ce titre, nous présentons ici six méthodes bien connues qui peuvent être utilisées en association avec les techniques présentées à la fiche 11.3.

MÉTHODE	CONSEILS
EXPOSÉ <i>Traditionnelle</i> Transfert de savoirs, de connaissances, d'information	♦ Un bon exposé est clair (langage approprié à l'auditoire), structuré, progressif, logique (plan, synthèses partielles, présentation de la structure), vivant (parole aux participantes et aux participants), court et outillé (animation visuelle). (Fiche 12.1)
DÉMONSTRATION <i>Plutôt traditionnelle</i> Reproduction de gestes, de savoir-faire, de techniques, etc.	♦ À utiliser avec de petits groupes. ♦ Bien préparer les progressions et le matériel. ♦ Enchaîner des principes de réalisation comme montrer, faire faire, faire expliciter, faire reproduire, aménager, échanger, etc. (Fiche 12.2)
FAIRE DES ANALOGIES <i>Active</i> Illustration de ce qui est complexe et inconnu par ce qui est connu et simple	♦ Choisir des analogies familières, pertinentes et positives dans un registre accessible à tous (qui sont tirées de la vie quotidienne, professionnelle ou personnelle des personnes apprenantes). ♦ La personne responsable de l'animation aide les personnes apprenantes à transposer, à reconnaître les similitudes avec l'objet de la formation. (Fiche 12.3)
QUESTIONNEMENTS <i>Active et vivante</i> Questions-réponses favorisant la découverte du contenu de formation	♦ Méthode éprouvante qui doit être utilisée de façon limitée (20 minutes). ♦ Le questionnaire doit être progressif : ses points de progression sont visibles et sa construction favorise la progression du groupe. ♦ À utiliser pour démarrer une activité, relancer l'attention, rendre les personnes apprenantes actives, évaluer leur niveau de connaissances ou les acquis en fin de séquence (évaluation formative des progrès). (Fiche 12.4)
FAIRE DÉCOUVRIR <i>Active</i> Exploration et découverte du contenu dans le cadre d'un scénario pédagogique	♦ Prévoir des consignes claires et explicites. ♦ Les buts et les objectifs doivent être compris pour permettre aux personnes apprenantes d'apprécier la situation, de résoudre un problème. ♦ La personne responsable de l'animation doit être pleinement disponible comme personne-ressource et coach.
SIMULATION <i>Active</i> Faire comprendre par l'application en situation réelle (jeu de rôle et autres)	♦ Une simulation demeure partielle, elle ne permet de clarifier qu'un aspect d'un problème, d'un concept. ♦ À mener en alternance avec d'autres méthodes. ♦ La simulation fait appel à l'association : tous doivent comprendre la même chose, de manière pertinente et positive.

AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
◆ Permet de transmettre beaucoup de renseignements en peu de temps. ◆ Facilite la gestion du temps ◆ Public illimité.	◆ Peu de retours et d'interactions : mémorisation limité et à court terme. ◆ Baisse d'attention après seulement 20 minutes.
◆ Efficace pour les compétences techniques. ◆ Contexte sécurisant, apprentissage progressif et retours immédiats ◆ Permet de s'exprimer, d'agir et d'expérimenter.	◆ Doit être utilisée avec d'autres méthodes. ◆ La démonstration ressemble beaucoup à l'exposé.
◆ Aspect ludique qui déclenche l'attention. ◆ Dédramatise l'apprentissage et favorise une meilleure mémorisation. ◆ Suscite des questions et favorise l'engagement des personnes apprenantes.	◆ Nécessité de générer des inférences, de passer d'une idée à une autre. ◆ Ne clarifie qu'un aspect du problème : celui abordé par l'analogie.
◆ Stimule la curiosité des personnes apprenantes. ◆ Favorise le développement d'un regard critique par rapport aux questions. ◆ Découverte progressive du contenu par induction et déduction. ◆ Participation large, retour immédiat et bonne intégration des savoirs.	◆ Participation de tous difficile dans un grand groupe. ◆ À manier avec précaution : la méthode peut être ressentie comme scolaire et manipulatrice. ◆ Pourquoi questionner quand on connaît la réponse?
◆ Personnes apprenantes actives, engagées et valorisées. ◆ Favorise l'autonomie dans l'action (après la formation).	◆ Demande du temps et l'engagement des personnes apprenantes (cause de stress). ◆ Doit être orientée : les personnes apprenantes ne savent rien du contenu à acquérir. ◆ Préparation, explications, justifications et accompagnement à soigner.
◆ Facilite l'appropriation et l'accès au contenu. ◆ Conseillée pour les apprentissages dynamiques : conduite automobile, secourisme, etc. ◆ Attrayante et peu à risque.	◆ L'apprentissage est subjectif, il est influencé par la culture des personnes apprenantes. ◆ L'apprentissage nécessite d'extraire les invariants qui sont transposables en situation de travail. ◆ Attention, en simulation, on apprend à simuler.

L'EXPOSÉ, UNE MÉTHODE MAGISTRALE

Un exposé est centré sur un orateur ou une oratrice : la personne qui sait, qui a l'initiative, qui transmet ses connaissances et son savoir-faire. La forme et le contenu d'un exposé dépendent avant tout des choix de cette personne. L'exposé est une méthode magistrale qui génère peu d'interactions entre la personne responsable de la formation et les personnes apprenantes.

La personne qui assiste à un exposé doit écouter afin de comprendre et d'apprendre. Elle n'a peu de prise sur son apprentissage. Elle se retrouve dans une situation où il lui est plus difficile de questionner, commenter ou reformuler ce qu'elle entend. Rappelons par ailleurs que le manque d'interactions freine la compréhension et limite la capacité de mémoriser de nouvelles notions à long terme (fiche 1).

AVANTAGES

- ☑ Permet de transmettre beaucoup de renseignements en peu de temps.
- ☑ Facilite la gestion du temps
- ☑ Public illimité.

PRÉCAUTIONS

- ☑ Peu de retours et d'interactions : mémorisation limitée et à court terme.
- ☑ Baisse d'attention après seulement 20 minutes.

CONSEILS

- ✎ À utiliser pour réaliser une synthèse après une forte participation des personnes apprenantes.
- ✎ À éviter en début d'après-midi, au moment de la digestion (risque d'endormissement).
- ✎ Varier les supports pédagogiques (diapositives, tableau, transparents, etc.).
- ✎ Synthétiser le discours sous forme de schéma.
- ✎ Afficher le plan du discours.



UN BON EXPOSÉ EST...

Clair : il fait appel à un langage que les personnes comprendront facilement.

Structuré, progressif et logique : il s'organise autour d'un plan, sa structure est présentée dès le départ et il est ponctué de synthèses partielles.

Vivant : il donne la parole aux personnes (questions, commentaires, reformulations).

Court et outillé : il dure moins de 20 minutes et fait appel à des animations visuelles.

POUR BIEN PRÉPARER UN EXPOSÉ, IL FAUT...



Fixer le but, la raison d'être de l'exposé : présenter quelque chose de nouveau, convaincre, provoquer un débat, initier une discussion, etc.



Délimiter le sujet à traiter et sélectionner uniquement les contenus utiles à l'exposé.



Classer les renseignements autour de trois ou quatre séquences. Définir des idées maîtresses, qui soient tout à la fois génériques et structurantes.



S'informer du niveau de connaissance du sujet que possède déjà le public cible.



Évaluer au mieux la durée totale de l'exposé et de chacune de ses parties.



Réfléchir tout particulièrement à une introduction motivante, susceptible de capter l'attention de l'auditoire (appel à l'information, fiche 8).



Préparer une conclusion faisant apparaître l'intérêt que l'on trouvera à poursuivre dans le sens engagé (exploitation de l'information, fiche 8).



Décider des moyens à utiliser (tableaux, vidéoprojecteurs, diaporamas, etc.) et de la documentation à distribuer (fiche 9).



Rédiger la trame de l'exposé (fiche mémo) : motiver en introduction; favoriser l'acquisition au cours de développement; synthétiser, résumer, encourager à l'action en conclusion (fiche 8).

UNE TRAME EN TROIS PHASES

La trame d'un exposé devrait s'adapter au processus d'apprentissage d'un adulte et s'articuler selon trois phases chronologiques (fiche 8) :

1 la **motivation** : la personne est encouragée à réfléchir et à mobiliser son attention sur les gains que pourrait lui apporter le fait d'apprendre;

2 l'**acquisition** : convaincue qu'elle engrange des renseignements utiles, la personne est encouragée à produire un effort de mémorisation, à conceptualiser, à déstructurer et restructurer ses connaissances;

3 la **performance** : la personne est encouragée passer à l'action, à confronter ses nouveaux acquis et mettre en œuvre ses connaissances, notamment par le recours à l'évaluation.

NOTES

LA DÉMONSTRATION

Parfaitement adaptée à l'apprentissage d'un savoir-faire technique, la démonstration permet aux personnes apprenantes de s'exprimer, d'agir et d'expérimenter en présence d'une personne qui fait figure de ressource-experte.

Comme toute méthode qui requiert la participation active d'une personne, la démonstration doit être minutieusement préparée. Elle offre en retour une information immédiate sur le degré d'acquisition des savoir-faire mis en pratique, que ce soit pour la personne qui apprend ou celle qui démontre.

Cette méthode commande par ailleurs le droit à l'erreur ainsi que le respect du rythme d'apprentissage de chaque personne apprenante. Il est en effet peu probable qu'une personne reproduise sans faire d'erreur une technique qu'on vient à peine de lui montrer. Par ailleurs, une personne peut mettre plus de temps qu'une autre à maîtriser une technique démontrée. Dans un cas comme dans l'autre, il faut identifier, de concert avec la personne apprenante, ce qui est mal compris ou non maîtrisé. Ce effort d'identification doit prendre un tour positif, qui encouragera la personne apprenante à essayer de nouveau, à parfaire sa maîtrise de la technique démontrée.

AVANTAGES

- ☑ Efficace pour les compétences techniques.
- ☑ Contexte sécurisant, apprentissage progressif et retours immédiats.
- ☑ Permet de s'exprimer, d'agir et d'expérimenter.

PRÉCAUTIONS

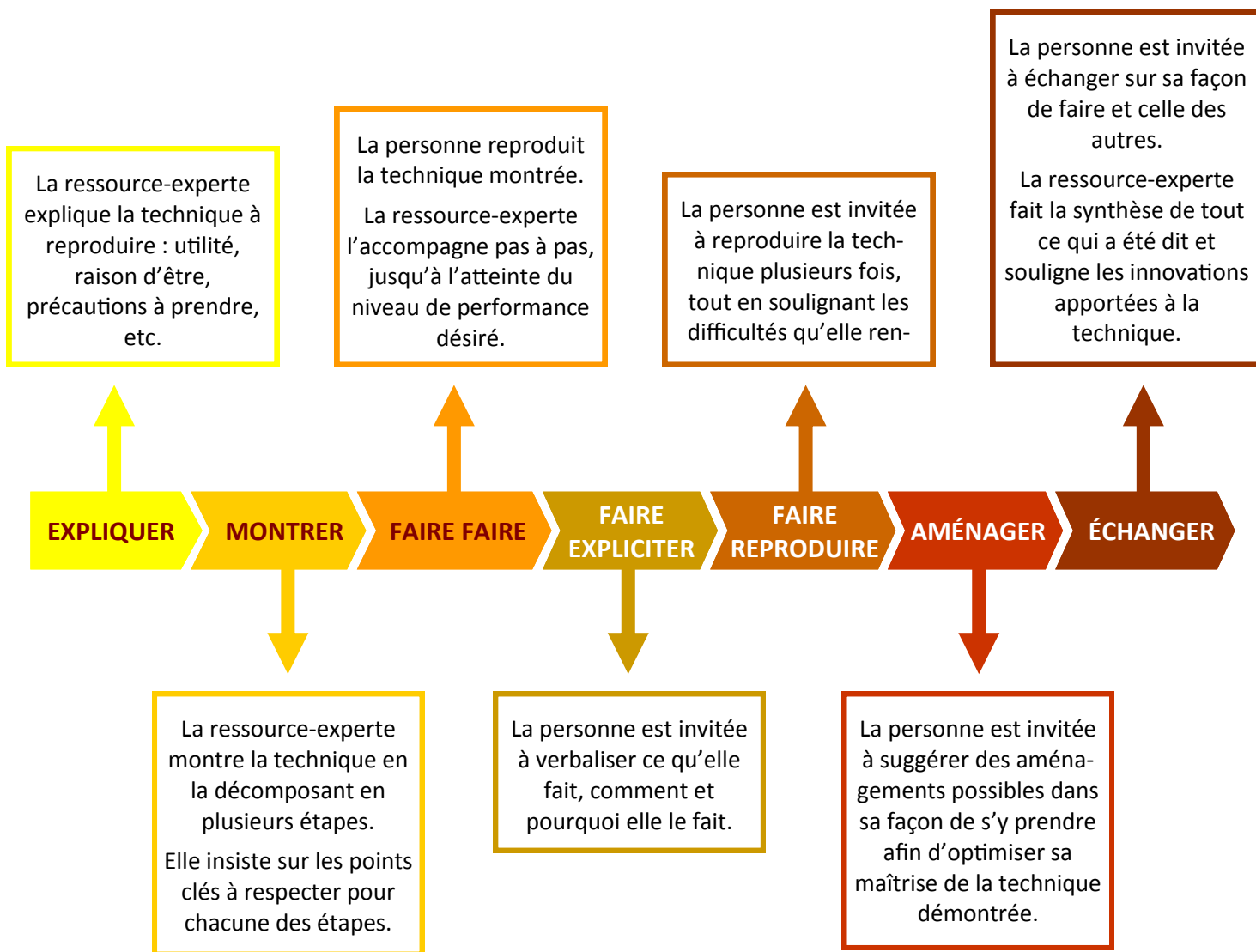
- ☑ Doit être utilisée avec d'autres méthodes.
- ☑ L'exposé ressemble beaucoup à la démonstration.

CONSEILS

- ☞ À utiliser avec de petits groupes.
- ☞ Bien préparer les progressions et le matériel.
- ☞ Enchaîner des principes de réalisation comme ***expliquer, montrer, faire faire, faire expliciter, faire reproduire, aménager, échanger***, etc. (voir page 37).



NOTES



L'ANALOGIE

Faire des analogies est un bon moyen de stimuler l'apprentissage en milieu de travail. Cette stratégie consiste à comparer le nouveau et l'inconnu à ce qui est familier et connu pour la personne apprenante, une idée ou un contexte de travail, par exemple.

L'analogie est couramment utilisée en formation afin d'expliquer des concepts, de les déconstruire et de les modifier. Elle aide la personne apprenante à établir des parallèles entre ce qu'elle connaît et ce qu'elle ne connaît pas. Elle lui permet de comprendre plus facilement la nature des nouvelles connaissances qui lui sont transmises. Elle pourra ainsi reconnaître leur utilité et leur valeur dans le cadre de ses activités quotidiennes.

AVANTAGES

- ☑ L'analogie déclenche l'attention par son aspect familier et ludique.
- ☑ Dédrmatise l'apprentissage et favorise une meilleure mémorisation du contenu, qui peut être abstrait ou éloigné des domaines de préoccupations des personnes apprenantes.
- ☑ Permet aux personnes apprenantes de poser des questions à partir de l'analogie choisie, de faire preuve d'une plus grande flexibilité intellectuelle.
- ☑ Procure aux personnes apprenantes un certain niveau de confort et de sécurité par rapport à l'inconnu.
- ☑ Suscite l'intérêt des personnes apprenantes à l'égard d'un nouveau concept et favorise leur engagement dans la formation.

PRÉCAUTIONS

- ☑ Choisir des analogies pertinentes et positives qui font appel à des objets ou des situations que les personnes apprenantes connaissent et qu'elles sont en mesure de comprendre facilement.
- ☑ Identifier et bien faire ressortir les caractéristiques communes des deux objets de l'analogie : ce que l'analogie, qui est connu, partage avec la cible, qui est inconnue.
- ☑ Identifier les limites de l'analogie. À quel point l'analogie ne tient plus? Faire l'exercice avec les personnes apprenantes afin de les empêcher de faire des généralisations erronées.
- ☑ Ne pas tenter de clarifier plus d'un aspect du problème traité.

PERSONNE RESPONSABLE DE L'ANIMATION

- ♦ Elle propose une analogie tirée de la vie quotidienne, professionnelle ou personnelle des personnes apprenantes.
- ♦ Elle pose un problème et montre les similitudes avec l'objet, le contenu de la formation.
- ♦ Elle aide les personnes apprenantes à transposer.
- ♦ Elle peut demander aux personnes apprenantes de générer des analogies ou de modifier celles qui existent. Cet effort intellectuel révélera leur niveau de compréhension du concept abordé.

PERSONNES APPRENANTES

- ♦ Elles s'imprègnent de l'analogie, elles la reçoivent et effectuent des rapprochements avec leur situation (inférences).
- ♦ Elles partent d'une situation concrète pour établir un lien avec le nouveau concept abordé en formation.
- ♦ Elles tirent des conclusions en explorant les similarités entre les deux éléments de l'analogie (l'analogie et la cible).

UNE ANALOGIE SE COMPOSE DE DEUX OBJETS

Une analogie se compose d'un **analogue** et d'une **cible**. L'**analogue** est le concept connu qui vous permet d'établir des parallèles avec le nouveau concept abordé. La **cible** est le nouveau concept que l'analogie vise à faire comprendre.

Exemple d'analogie appliquée à la conduite d'un chariot élévateur :

« *Même si ces performances peuvent vous surprendre, un chariot élévateur n'est pas une voiture de course! Circuler à plus de X kilomètres/heure à l'intérieur de l'entrepôt constitue un risque pour la santé et la sécurité de toute personne que vous croisez.* »



La **cible** est le chariot élévateur.

- Ce type de véhicule a été conçu pour transporter de lourdes charges.
- Il n'est pas très maniable et le champ de vision du conducteur est obstrué par le dispositif de levage.

L'**analogue** est une voiture de course.

- Ce type de véhicule a été conçu pour être rapide et maniable.
- Il est très maniable et utilisé en circuit fermé, dans le respect de normes de sécurité élevées.

UNE ANALOGIE EST UTILE À L'APPRENTISSAGE SI...

- ✓ La cible et l'analogue partagent plusieurs caractéristiques communes.
 - ✎ Tous deux sont des véhicules à moteur : ils ont quatre roues et disposent de volants, de leviers d'embrayage et de pédales pour accélérer et freiner.
 - ✎ Tous deux ont par ailleurs été conçus pour des usages spécifiques (la cible pour lever des charge, l'analogue pour rouler vite) et sont utilisés dans des milieux bien définis (la cible en usine, l'analogue sur une piste de course).
- ✓ Elle comporte des caractéristiques communes semblables et dont la signification conceptuelle est rapprochée.
 - ✎ La signification conceptuelle des caractéristiques communes évidentes du chariot élévateur et de la voiture de course est rapprochée (volant, roues, embrayage, accélérateur, freins, etc.).
 - ✎ De même les notions de vitesse, de maniabilité, de visibilité sont communes aux deux véhicules. Mais ces notions prennent une forme différente dans la réalité si l'on conduit l'un ou l'autre véhicule.
 - ✎ La notion de prudence est également commune aux deux véhicules : l'un et l'autre doivent être conduits avec une grande prudence si l'on veut éviter les accidents.

NOTES

LE JEU DES QUESTIONS-RÉPONSES

Qu'elle en soit ou non consciente, toute personne apprenante qui entre en formation maîtrise déjà certains éléments du contenu à acquérir (des connaissances, des concepts, des représentations, etc.). Un questionnement approprié, orienté vers les connaissances ou les savoir-faire de base d'un métier ou d'une occupation, permettra à cette personne de formuler ce qu'elle sait, pense ou se représente.

À travers ses réponses et les commentaires de la personne responsable de l'animation, la personne apprenante aura la chance de faire des liens entre des éléments épars, de donner du sens à des notions qui semblaient sans relation avec l'objet de la formation et ainsi de construire ses connaissances par elle-même.

Le questionnement est une méthode pédagogique active et vivante, parfaitement adaptée à l'apprentissage par la découverte du contenu. Elle permet d'orienter la personne apprenante vers la bonne réponse et ainsi de contrôler en direct la qualité et la justesse des apprentissages réalisés par chaque membre du groupe.

Cette méthode exige cependant une bonne préparation de la part de la personne responsable de l'animation. Elle devra connaître toutes les réponses possibles à ses questions. À cet effet, le contenu d'une séquence de formation devra être découpé en courtes tranches d'information auxquelles se rattacheront des questions dont la formulation invitera la personne apprenante à induire ou déduire la réponse la plus appropriée.

Le jeu de la personne responsable de l'animation sera alors d'articuler ses questions selon la progression du contenu de formation et de guider la personne apprenante vers la bonne réponse. Le recours à cette méthode encourage la réflexion personnelle de la personne apprenante, stimule son attention et l'aide à mémoriser le contenu abordé.

AVANTAGES

- ☒ Stimule la curiosité des personnes apprenantes.
- ☒ Favorise le développement d'un regard critique par rapport aux questions de la personne responsable de l'animation.
- ☒ Contribue à la découverte progressive du contenu par induction et déduction.
- ☒ Favorise une large participation des personnes apprenantes, un retour immédiat et une bonne intégration des savoirs.

PRÉCAUTIONS

- ☒ Nécessité de faire participer tous les membres d'un groupe (ce qui peut être plus difficile dans un grand groupe).
- ☒ La méthode peut être ressentie comme scolaire et manipulatrice par certaines personnes apprenantes.
- ☒ À utiliser au profit de la personne apprenante, dont la justesse des réponses (en tout ou en partie) est soulignée par la personne responsable de l'animation.

NOTES

CONSEILS



- ↳ Cette méthode peut se révéler éprouvante, tant pour la personne responsable de l'animation que pour les personnes apprenantes. Il est préférable de l'utiliser de façon limitée (au plus 20 minutes).
- ↳ Un bon questionnaire sera progressif et ses points de progression seront bien visibles.
- ↳ Tout questionnaire doit être construit et mené de manière à favoriser la progression du groupe.
- ↳ Le questionnaire est un moyen efficace pour :
- ♦ démarrer une activité;
Que souhaitez-vous apprendre aujourd'hui? Que pensez-vous de ce que je viens de dire? Qui connaît l'objet de cette activité de formation? Etc.
 - ♦ relancer l'attention;
Qui aimerait commenter ce qui vient d'être dit? Qui a des questions par rapport à cette nouvelle façon de penser, de voir, de faire les choses? Etc.
 - ♦ inciter les personnes apprenantes à prendre l'initiative, à être actives, à interagir avec vous et le groupe;
Nommez-moi des exemples de situations de travail où vous avez été confrontés à un problème semblable? Etc.
 - ♦ évaluer les progrès en cours de formation (évaluation formative);
Qui pourrait m'expliquer l'importance des règles de sécurité X ou Y? Combien d'opérations sont nécessaires à la réalisation de la tâche Z? Etc.
 - ♦ adapter l'enseignement au niveau de connaissances des personnes participantes (mesures diagnostiques).
Qui estime avoir bien compris ce que je viens d'expliquer? À mainlevée, qui a de la difficulté à comprendre ce concept, à réaliser cette technique? Etc.
- 

NOTES

LA DÉCOUVERTE

Lors d'une activité de formation en milieu de travail, la méthode de la découverte commande la mobilisation de l'expérience professionnelle de toutes les personnes apprenantes dans un contexte où elles devront apprécier une situation et résoudre un problème avec les moyens dont elles disposent.

La personne responsable de la formation crée un scénario pédagogique qui aborde un cas problème auquel les personnes apprenantes doivent s'attaquer. Réunies en petits groupes de 3 ou 4 personnes, elles suivent les consignes fournies et apprennent en procédant par essais, erreurs et tâtonnements.

Dans un premier temps, ces personnes collaborent entre elles afin d'élaborer une compréhension commune du cas ou du problème soumis. Elles s'appuient sur des outils et du matériel conçu à cet effet. Dans un deuxième temps, chaque sous-groupe partage sa solution avec l'ensemble des personnes apprenantes. La personne responsable de l'animation organise cette restitution. Finalement, il faudra faire la synthèse des apprentissages réalisés et apporter tout compléments d'information qui s'avère nécessaire.

PREMIER TEMPS

CONSIGNE ET PROBLÈME POSÉ
DÉCOUVERTE DU CONTENU DE
FORMATION EN PETITS GROUPES

- ♦ *Chaque petit groupe procède par essais et erreurs, échange et partage d'expérience, créativité et argumentation*

1/3 du temps

DEUXIÈME TEMPS

RESTITUTION DU CONTENU DE
FORMATION

- ♦ *Chaque petit groupe partage sa solution avec les autres groupes*
- ♦ *La personne responsable de l'animation organise cette restitution*

1/3 du temps

TROISIÈME TEMPS

SYNTHÈSE DU CONTENU
DE FORMATION

COMPLÉMENT D'INFORMATION PAR
LA PERSONNE RESPONSABLE DE
L'ANIMATION

1/3 du temps

AVANTAGES

- ☑ Cette méthode donne l'initiative aux personnes apprenantes afin qu'elles s'engagent dans leur apprentissage et qu'elles se sentent valorisées.
- ☑ Cette méthode favorise l'autonomie dans l'action, notamment après la formation, lorsque les personnes apprenantes sont de retour dans leur poste de travail.

PRÉCAUTIONS

- ☑ Cette méthode réclame du temps et l'engagement des personnes apprenantes (cause de stress).
- ☑ Puisque les personnes apprenantes ne savent rien du contenu à acquérir, elles doivent être guidées lors de l'exercice.
- ☑ Cette méthode nécessite une bonne préparation de la personne responsable de l'animation et un accompagnement constant.

CONSEILS

- ☞ Prévoir des consignes claires et explicites qui encadreront le déroulement de l'exercice.
- ☞ Les buts et les objectifs de l'exercice doivent être compris par tous afin de permettre à chaque personne apprenante d'apprécier la situation et de résoudre le problème soumis.
- ☞ La personne responsable de l'animation doit être disponible, à la fois comme personne-ressource et comme coach.
- ☞ La restitution devrait débuter par le groupe qui semble avoir le moins bien réussi l'exercice. De sorte que les autres groupes puissent enrichir ce qui aura déjà été dit. Vous favoriserez ainsi une découverte progressive du contenu et une meilleure distribution de l'apprentissage (déstructurer et restructurer les connaissances, fiche 3).



LA SIMULATION

La simulation est une méthode pédagogique parfaitement adaptée à l'apprentissage et à la compréhension par l'application de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire en situation réelle.

Une simulation peut prendre la forme d'un « jeu de rôle » où la personne apprenante exécute les gestes professionnels qu'elle sera appelée à accomplir au terme de la formation. La simulation lui permet de s'approprier les connaissances déjà transmises, d'élaborer des solutions ou des modèles d'action qui s'appliquent au contexte proposé et, finalement, d'agir de manière appropriée.

Si l'acte, le contexte professionnel et les conditions de réalisation sont « simulés », la performance de la personne apprenante est réelle et doit être analysée comme si elle se produisait au terme de la formation. Cette personne ne doit pas apprendre à « faire semblant de réussir », mais bien à « réussir » dans des conditions où elle devra agir au terme de la formation.

AVANTAGES

- ☑ Pratique qui permet de démontrer l'utilité d'une connaissance, tout en renforçant son acquisition et en améliorant l'aisance dans l'action de la personne apprenante.
- ☑ Pratique qui favorise les apprentissages dynamiques : secourisme, relation client/fournisseur, etc.

PRÉCAUTIONS

- ☑ Il est possible que la culture d'une personne apprenante puisse teinter, positivement ou négativement, les résultats d'une simulation.
- ☑ Pour qu'il y ait apprentissage, il faut extraire de la simulation les invariants qui sont transposables dans le réel.

CONSEILS

- ↪ Une simulation ne permet de clarifier qu'un seul aspect d'un problème ou d'un concept.
- ↪ Une simulation doit toujours être menée en alternance avec d'autres méthodes.
- ↪ La simulation fait appel à l'association : toutes les personnes doivent comprendre la même chose, de manière pertinente et positive.
- ↪ Un climat de confiance au sein du groupe est une condition préalable essentielle à la conduite d'une simulation.



NOTES

UNE BONNE SIMULATION EST...

Vraisemblable : la situation proposée est plausible, elle s'inspire d'une réalité professionnelle bien connue des personnes apprenantes, de sorte qu'elles se sentiront concernées par le problème posé.

Jouable en temps réel : il est possible de trouver une solution à la situation proposée en peu de temps (maximum quelques minutes). Par ailleurs, une simulation ne devrait jamais conduire dans un cul-de-sac la personne qui accepte de s'impliquer personnellement dans cet exercice pédagogique.

Exempte de jugements de valeur : les jugements de valeur n'ont jamais leur place en formation.

Soutenue par des fiches inductrices et une grille d'observation : les fiches fournissent les éléments de contexte. Elles campent la situation et le rôle de chacun tout en laissant une marge de manœuvre. La grille permet aux personnes qui observent et à la personne responsable de la formation de souligner les aspects positifs et négatifs du jeu de chaque protagoniste.

LES SIX PHASES D'UNE SIMULATION

- 1** L'activité est présentée et justifiée. Elle est solidement liée au contenu de formation déjà abordé.
- 2** Toutes les précisions utiles au bon déroulement de l'exercice sont fournies.
- 3** Les protagonistes de la simulation sont orientés et encadrés lors du lancement de l'exercice.
- 4** La simulation se joue sous observation : ce qui peut être utilisé lors de l'analyse est noté, personne n'intervient durant l'exercice, le temps alloué est contrôlé, de même que le moment où les protagonistes ont bien terminé l'exercice.
- 5** Une phase d'analyse est engagée : 1) la parole est d'abord donnée à la personne la plus impliquée (et ainsi de suite); 2) les observateurs sont invités à livrer leurs commentaires; 3) les protagonistes sont invités à commenter à leur tour; 4) la personne responsable de l'animation débute ensuite son analyse de la situation, confirmant ou infirmant ce qui a été dit.
- 6** La personne responsable de l'animation fait la synthèse opérationnelle de l'activité : elle souligne par écrit les moments-clés de l'exercice et les lie avec le contenu de formation à maîtriser avant de conclure.

DÉFÉITION

ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL : « *Activité professionnelle qui consiste à fournir des conseils personnalisés et des mesures de suivi à une personne pour répondre à ses besoins d'ordre personnel ou professionnel en fonction d'objectifs précis, durant une période déterminée, en l'aidant à développer ses compétences et à trouver ses propres solutions.* »

Office de la langue française (OLF), Grand dictionnaire terminologique

L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL

De plus en plus prisé dans les milieux de travail du Québec, l'accompagnement est une pratique professionnelle en constante évolution. Elle fait référence à des caractéristiques et des dimensions qui lui sont propres. Elle se fonde par ailleurs sur des fonctions et des rôles bien précis.

Accompagner une personne dans un processus d'apprentissage, que ce soit comme coach, compagnon ou mentor, est une activité stratégique qui mise sur la socialisation et qui favorise l'autonomie. Comme le suggère la définition suggérée par l'Office de la langue française, l'accompagnement mène à l'établissement d'une relation qui comporte au moins cinq caractéristiques. La notion d'accompagnement se décline par ailleurs selon trois dimensions (relationnelle, spatiale et temporelle) qui font référence à différents ensembles d'idées, de nécessités d'action ou de dynamiques à établir entre les personnes concernées (Paul, 2002 et 2003). Finalement, l'action d'accompagner fait référence à plusieurs rôles et fonctions qui se conjuguent et s'additionnent selon la pratique d'accompagnement retenue.

CINQ CARACTÉRISTIQUES (Paul, 2002 et 2003)

- ✓ Mettre en présence des personnes dont les compétences, les connaissances ou les savoir-faire sont inégaux (ex. : compagnon vs apprenti).
- ✓ Engager ces personnes dans une relation contractuelle menant à des bénéfices mutuels.
- ✓ Répondre à un contexte qui appelle l'atteinte d'objectifs définis au départ.
- ✓ Mobiliser ces personnes dans l'atteinte de ces objectifs.
- ✓ Se dérouler sur une période de temps déterminée.

TROIS DIMENSIONS (Paul, 2002 et 2003)

	RELATIONNELLE	SPATIALE	TEMPORELLE
Idées	Lien et union	Évolution et changement	Simultanéité et synchronicité
Nécessité	Constituer un ensemble	Atteindre un objectif	Aller de pair et être en phase
Dynamique	Relation et proximité	Transformation et progression	Coexistence et coordination

DES RÔLES ET DES FONCTIONS

Accueillir, guider, enseigner, soutenir, sécuriser, etc.	Former et transmettre Accompagner et favoriser la réflexion	Aider et soutenir Faciliter l'analyse et la compréhension	Entraîner et conduire Favoriser la réussite et l'excellence Optimiser le rendement
--	--	--	--

Sources

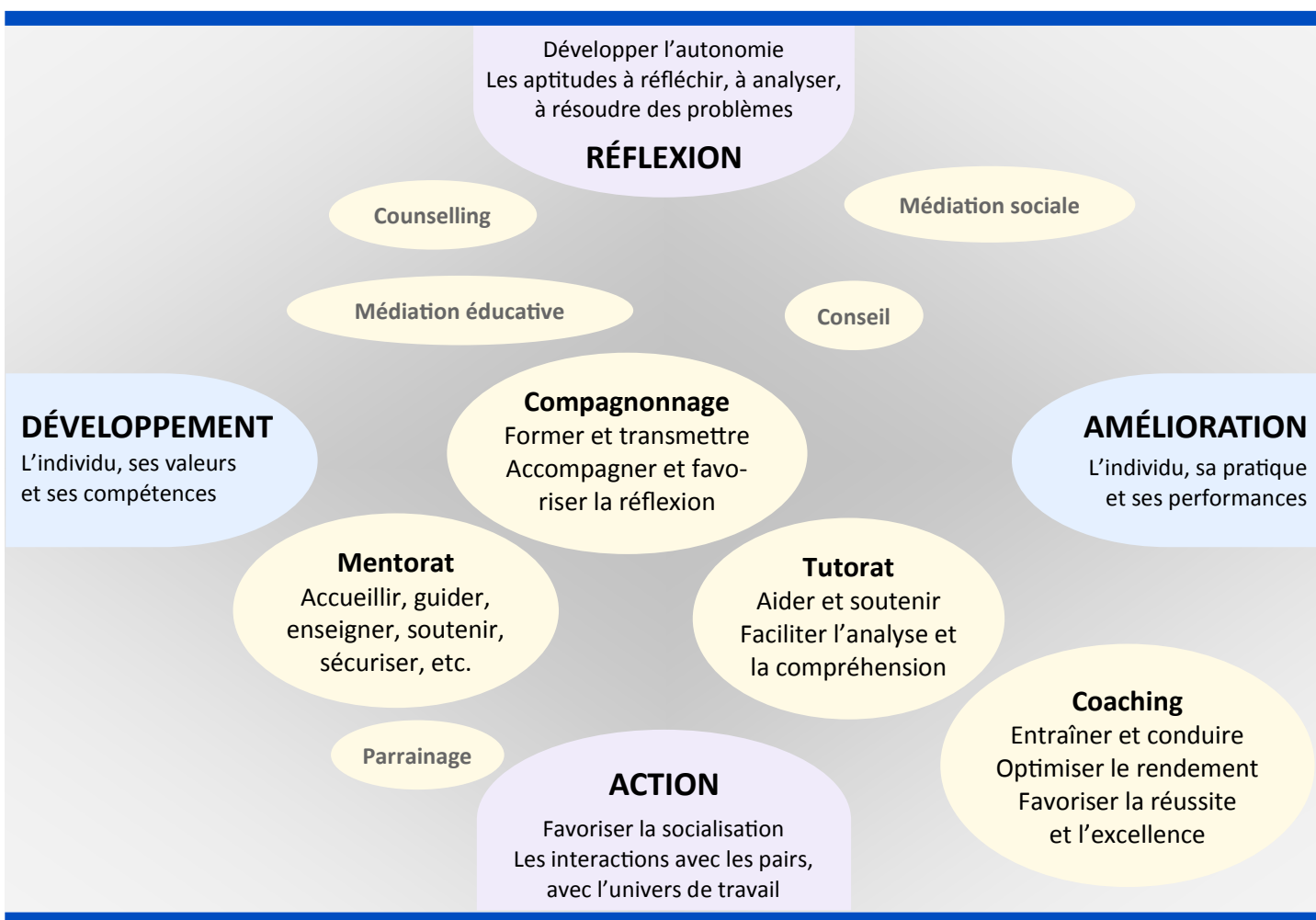
PAUL, M. (2003). *Ce qu'accompagner veut dire*, Carriérologie, Revue francophone internationale, vol. 9, n°1, 2003. [En ligne], http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/07_paul.pdf, (Consulté le 12 décembre 2016).

PAUL, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse, *Éducation permanente*, n°153, 2002-4, pp. 43-56. [En ligne], <http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>, (Consulté le 12 décembre 2016).

L'ACCOMPAGNEMENT : LA NÉBULEUSE DE MAELA PAUL

Près d'une dizaine de pratiques d'accompagnement ont été identifiées par la chercheuse Maela Paul. Il est possible d'ordonner ces pratiques selon deux grands axes qui s'entrecroisent (Barabel, Meier, Perret et Teboul, 2012).

L'axe horizontal présente l'évolution des pratiques selon qu'elles sont orientées vers l'individu et ses compétences ou sa pratique et ses performances au sein de l'organisation. D'une pratique à l'autre, on observe que les objectifs passent du développement des compétences de l'individu à l'amélioration de ses performances ou son efficacité au sein de l'organisation. L'axe vertical permet pour sa part de situer ces pratiques dans les sphères de l'action ou de la réflexion. Cet axe souligne ainsi l'importance de miser sur des pratiques qui favorisent tout à la fois l'autonomie (réfléchir, se questionner, résoudre des problèmes, etc.) et la socialisation (interagir avec ses pairs, son univers de travail). Le compagnonnage apparaît à ce titre à la croisée de ces deux sphères.



QUATRE PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DIFFÉRENTES

Inspirée des travaux de Maela Paul, la figure ci-dessus présente la position occupée dans la « nébuleuse de l'accompagnement » de quatre pratiques d'accompagnement (présentées dans les fiches 13.1 à 13.4).

Le mentorat se distingue des autres pratiques en raison de son orientation vers la personne et ses valeurs plutôt que sa pratique et ses performances.

Le compagnonnage se retrouve à la croisée des deux axes : partagé entre le développement et l'amélioration, d'une part, et entre la réflexion et l'action, d'autre part.

Le tutorat et le coaching se présentent finalement comme des fonctions de l'organisation : des pratiques qui font appel à l'action et qui sont orientées vers l'amélioration.

DÉFINITIONS

MENTORAT : « Aide personnelle, volontaire et gratuite, à caractère confidentiel, qui est apportée par un mentor sur une longue période, pour répondre aux besoins particuliers d'un mentoré en fonction d'objectifs liés à son développement personnel et professionnel ainsi qu'au développement de ses compétences et de ses apprentissages dans une activité donnée. »

MENTOR : « Personne d'expérience qui fournit volontairement une aide personnelle et à caractère confidentiel à une personne moins expérimentée, à titre de guide, de conseiller et de modèle, et qui partage avec celle-ci son vécu, son expertise et sa vision. »

MENTORÉ : « Personne jumelée à un mentor qui bénéficie de l'aide de celui-ci pour acquérir des compétences, accroître sa confiance, ses aptitudes et ses chances de succès dans la réalisation de ses objectifs personnels et professionnels. »

Office de la langue française (OLF), Grand dictionnaire terminologique

LE MENTORAT

Contrairement aux autres formes d'accompagnement, le mentorat est généralement non rémunéré. Cette aide volontaire offerte par une personne d'expérience vise à guider une autre personne dans son développement professionnel, tout autant qu'à favoriser son épanouissement personnel. Le mentorat repose sur une relation d'abord asymétrique, où la personne accompagnée est invitée à analyser son comportement, à identifier ses forces et ses faiblesses, à se projeter dans le futur, à élaborer des stratégies d'action et de développement.

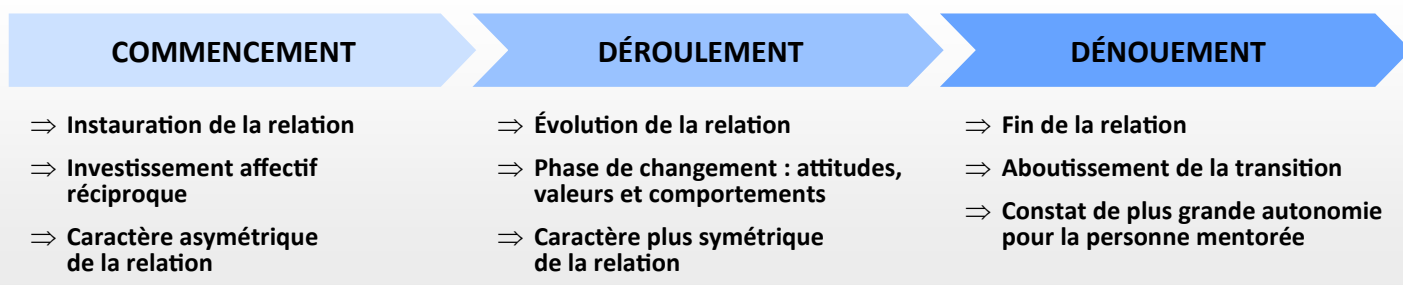
Le mentor est une personne disponible, accessible et crédible qui joue des rôles professionnel, politique et socioaffectif.

Le mentor est un « catalyseur » du changement. Cette personne aide la personne accompagnée à développer des savoir-être et des savoir-devenir plutôt que des savoir-faire.

Le mentor assure sa formation aux plans technique et administratif, donne une rétroaction positive et offre un accès à de l'information pertinente et structurante.

Le mentor est tenu à la confidentialité, il n'évalue pas l'atteinte des résultats et il n'entretient aucun rapport hiérarchique avec la personne accompagnée. Ce n'est donc pas un supérieur immédiat.

TROIS PHASES D'UNE RELATION DE MENTORAT



DOUZE FONCTIONS (partagées avec les autres pratiques d'accompagnement)

Accueillir
Guider
Enseigner

Entraîner
Répondre de
Favoriser

Être un modèle
Présenter des défis
Conseiller

Donner du *feed-back*
Soutenir
sécuriser

DÉFÉNITIONS

COMPAGNONNAGE : « *Méthode de formation en alternance qui permet à un nouvel arrivant d'acquérir un métier en s'intégrant dans une communauté professionnelle.* »

COMPAGNON ou COMPAGNE : Selon le programme d'apprentissage en milieu de travail administré par Emploi-Québec, il s'agit « [d'un] *travailleur ou [d'une] travailleuse d'expérience dont le savoir-faire est reconnu dans un des métiers admissibles au programme et dont le rôle est d'assurer l'encadrement nécessaire à une apprentie ou à un apprenti inscrit à celui-ci.* »

Office de la langue française (OLF), Grand dictionnaire terminologique

LE COMPAGNONNAGE

Plus que la transmission et la reproduction de façons de faire propres à un métier, le compagnonnage permet à la personne apprentie de développer une pratique réflexive, qui mise sur ses forces et qui favorise l'adaptation des gestes du métier à différentes situations de travail.

Dans sa forme ancestrale, le compagnonnage s'inscrivait dans un processus de filiation de savoirs. Il se présentait le plus souvent comme un accès privilégié aux secrets de travailleuses et de travailleurs qualifiés dont les années de pratique en faisaient des personnes aptes à transmettre les gestes de ce métier.

De nos jours, le compagnonnage mise toujours sur cette filiation entre gens du métier. Mais il n'est plus la porte ouverte sur les secrets de métiers qui sont par ailleurs enseignés dans différentes institutions scolaires. Le compagnonnage est plutôt une pratique normée qui permet à une personne apprentie d'être accompagnée dans l'apprentissage et la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. De fait, il permet à des personnes qui n'ont pas de formation technique ou professionnelle d'apprendre un métier en situation de travail et d'être reconnue dans la pratique de ce métier.

La norme compagnon développée au Québec « permet aux candidats ou candidates d'acquérir ou de faire reconnaître officiellement des compétences de formateur ou formatrice ». Mais cette norme demeure volontaire, c'est-à-dire qu'elle n'est pas une condition obligatoire de l'accompagnement des personnes apprenties.

Le programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) « vise les métiers à qualification volontaire, c'est-à-dire ceux qui ne sont soumis à aucune réglementation particulière » et pour lesquels une norme professionnelle a été développée.

RÔLES DE LA COMPAGNE OU DU COMPAGNON

- ♦ Vérifier les compétences maîtrisées de la personne apprentie.
- ♦ Déterminer ses besoins d'apprentissage.
- ♦ La guider dans l'accomplissement de ses tâches.
- ♦ La conseiller et la soutenir de façon continue.
- ♦ Évaluer la maîtrise de ses compétences à l'égard du métier.

COMPÉTENCES DE LA COMPAGNE OU DU COMPAGNON

- ♦ Évaluer les compétences maîtrisées et les besoins d'apprentissage.
- ♦ Planifier et organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage.
- ♦ Transmettre les compétences liées à un métier.
- ♦ Soutenir la personne apprentie dans sa pratique, suivre sa progression.
- ♦ Évaluer les compétences.
- ♦ Interagir en milieu de travail.

Sources

BARABEL, M., MEIER, O., PERRET, A. et T. TEBOUL (2012). *Le grand livre de la formation*, sous la direction de. Dunod, Paris, 533 pages.

PAUL, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse, *Éducation permanente*, n°153, 2002-4, pp. 43-56. [En ligne], <http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>, (Consulté le 12 décembre 2016).

Ministère du travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, site officiel d'emploi-Québec.

DÉFINITIONS

TUTORAT : [Gestion] « *Fonction de tuteur qui consiste à accueillir dans une organisation des stagiaires, des salariés, à favoriser leur intégration ainsi que la transmission de la culture organisationnelle et des savoir-faire en vue d'une insertion sociale, professionnelle ou de qualification.* » [Éducation] « *Forme d'aide en enseignement individualisée, qui est offerte pour accompagner un apprenant qui éprouve des difficultés ou pour donner une formation particulière, complémentaire ou à distance.* »

TUTEUR ou TUTRICE : [Gestion] « *Dans une entreprise ou dans une organisation, employé qui est chargé de former un nouveau, de le superviser et de l'accompagner afin de faciliter son intégration.* »

Office de la langue française (OLF), Grand dictionnaire terminologique

LE TUTORAT : UNE FONCTION D'ENTREPRISE

Basé sur une relation d'aide, le tutorat est une fonction d'entreprise qui fait appel à des logiques productives et éducatives. Le tutorat vise ainsi deux grands objectifs : transmettre aux nouveaux-venus des savoir-faire en situation de travail et intégrer ces derniers dans leur nouvel environnement. Bref, le tutorat permet tout à la fois de rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice (Barabel et al, 2012).

Dans cette perspective, le tuteur ou la tutrice offre différents types d'aide aux nouveaux-venus et assure différentes fonctions à leur égard. Cette personne a par ailleurs des responsabilités qui lui sont propres. Finalement, son action est centrée sur une approche qui a fait ses preuves : la *pédagogie de l'incident*.

L'ACTION DE LA TUTRICE OU DU TUTEUR

TYPES D'AIDE Psychologique : encourager, sécuriser, intéresser, favoriser la confiance, accueillir, conseiller.

Pédagogique : guider, montrer, démontrer, évaluer, transmettre.

FONCTIONS ASSURÉES Formatrice : transmettre des pratiques professionnelles (fonction directe).

Socialisatrice : participer à la construction de l'identité professionnelle (fonction indirecte).

RESPONSABILITÉS Mettre en application la stratégie de formation développée ou préconisée au sein de l'organisation (la tutrice ou le tuteur n'est pas nécessairement la personne responsable de la formation).

Utiliser des techniques d'interventions appropriées ou privilégiées par l'organisation.

Créer et entretenir un climat d'apprentissage détendu et amical.

Rédiger un rapport.

APPROCHE PRIVILÉGIÉE Pédagogie de l'incident : approche où l'apprentissage est centré sur la résolution de problèmes, l'identification d'erreurs et l'analyse de dysfonctionnements. Cette approche invite à réfléchir, à analyser, à comprendre les erreurs passées. Elle exige que toutes les personnes engagées dans le processus d'apprentissage soient disposées à tirer des leçons de leur expérience.

Sources

BARABEL, M., MEIER, O., PERRET, A. et T. TEBOUL (2012). *Le grand livre de la formation*, sous la direction de. Dunod, Paris, 533 pages.

PAUL, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse, *Éducation permanente*, n°153, 2002-4, pp. 43-56. [En ligne], <http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>, (Consulté le 12 décembre 2016).

DÉFÉITIONS

COACHING (accompagnement individuel en entreprise) : « *Accompagnement individuel qui répond à des besoins particuliers de développement et d'amélioration des compétences requises pour un poste, à court ou à moyen terme, à tous les niveaux de l'entreprise, dans une perspective générale de rentabilité financière.* »

COACH (accompagnateur) : « *Professionnel qui pratique l'accompagnement pour répondre à des besoins particuliers en fonction d'objectifs précis durant une période déterminée, en contrepartie d'une rémunération.* »

Office de la langue française (OLF), Grand dictionnaire terminologique

L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL EN ENTREPRISE

Avant toute chose, il faut bien comprendre que l'accompagnement individuel en entreprise (*coaching*) n'est pas à proprement parler de la « formation ». En effet, former et coacher sont deux actions différentes.

Derrière le *coaching* se profile l'idée d'entraînement (Paul 2002); celle de la préparer la personne plus que celle de la former. Ce type d'accompagnement est axé sur le développement du potentiel et du savoir-faire d'une personne dans une situation de travail qui commande le changement ou l'amélioration. Ce type d'accompagnement présuppose que la personne accompagnée possède déjà les connaissances et les compétences nécessaires pour résoudre un problème donné. Il n'est donc pas nécessaire de lui apprendre quelque chose, mais de lui faire redécouvrir ce qu'elle sait et ce qu'elle est capable de faire.

AU SUJET DU COACH ET DU COACHING

POSTURE La **personne qui accompagne** (*coach*) adopte une posture d'analyse plus que de transmission : elle cherche à comprendre le problème en présence, à identifier les forces de la personne accompagnée, à l'encourager à utiliser ses connaissances et ses compétences pour corriger la situation.

VISÉES Le **coaching** vise l'efficacité, la performance ou l'excellence. Il peut tout à la fois être question de résoudre un problème, d'améliorer des compétences, de s'adapter à un poste ou un changement, de modifier des attitudes personnelles ou des comportements, etc. Toutes ces visées sont ancrées dans le registre de l'action.

BUTS Le **coaching** cherche à clarifier ou à faire évoluer une situation sensible. Ce type d'accompagnement encourage l'autosuffisance et l'autogestion chez la personne accompagnée.

La **personne qui accompagne** (*coach*) aide la personne accompagnée à prendre conscience d'un potentiel inconnu ou oublié, de ses forces, de ce qu'elle est capable de faire.

APPROCHES Le **coaching** appelle une préparation méthodique des personnes concernées. Il mise notamment sur l'apprentissage par l'exercice, l'anticipation dans l'action ainsi que l'intelligence réflexive qui mène à la mobilisation des ressources les plus adaptées à une situation de travail (Barabel et al, 2012).

OBLIGATIONS La **personne qui accompagne** (*coach*) doit être formée à la relation d'aide, disposer d'un lieu de supervision et respecter un code de déontologie strict : assurer la confidentialité de la relation, respecter l'intégrité de la personne accompagnée, ne pas prendre de décision à sa place, s'ajuster à sa maturité émotionnelle, cognitive et comportementale, etc.

L'ÉVALUATION : POURQUOI, QUAND, À QUELS NIVEAUX, AVEC QUELS OUTILS

POURQUOI ÉVALUER LA FORMATION?

Une organisation ne forme pas pour former. Elle le fait pour développer les compétences de ses employés et ainsi combler des besoins clairement identifiés qui supposent l'atteinte d'objectifs bien définis (fiche 6). Dans cette perspective, il est nécessaire d'évaluer la formation. Évaluer, c'est le seul moyen dont une organisation dispose pour savoir si elle a atteint ses objectifs de formation.

Trois raisons majeures devraient encourager une organisation à évaluer la formation offerte à son personnel : la **prise de décision**, la **rétroaction** et le **marketing**.

1 LA PRISE DE DÉCISION

L'évaluation permet d'obtenir les renseignements nécessaires pour prendre des décisions éclairées en matière de formation. Elle permet de répondre à un grand nombre de questions, soulevées dès la phase de conception d'une activité de formation.

- ✓ Quels sont les acquis des futures personnes apprenantes? Disposent-elles des connaissances et des compétences nécessaires pour réussir la formation?
- ✓ Le format de l'activité est-il adéquat? Son contenu est-il pertinent? Ses objectifs sont-ils réalistes?
- ✓ Quelles sont les attentes des personnes apprenantes? Les méthodes d'enseignement employées sont-elles adaptées à leur style d'apprentissage?
- ✓ Ces personnes parviennent-elles à réaliser les apprentissages attendus?
- ✓ La rétention de ces apprentissages est-elle à la hauteur des ressources allouées?
- ✓ La personne responsable de l'animation a-t-elle bien transmis le contenu de formation?
- ✓ La formation reçue permettra-t-elle aux personnes apprenantes de réaliser les tâches attendues d'elles?

2 LA RÉTROACTION

L'évaluation permet également de récolter les indications nécessaires afin de réaliser des ajustements en cours de formation et même après. L'écho obtenu des personnes responsables de l'animation ou de la conception ainsi que des personnes apprenantes permet d'aménager les activités de formation et d'adapter les processus de transmission au rythme d'apprentissage de chaque personne.

3 LE MARKETING

Finalement, l'évaluation permet d'obtenir l'information nécessaire à la promotion de la formation au sein même de l'organisation, auprès du personnel (avantages de la formation), mais aussi de la haute direction (résultats de la formation).

DE BONNES RAISONS DE NE PAS ÉVALUER?

Une organisation peut invoquer de nombreuses raisons pour justifier son choix de ne pas évaluer la formation. Cependant, l'absence d'évaluation demeurera toujours inacceptable.

Quelle que soit la situation, les commanditaires d'une activité de formation doivent se persuader qu'il est préférable de l'évaluer imparfaitement que de ne pas l'évaluer.

Cinq raisons de ne pas évaluer souvent invoquées :

- ♦ *L'absence de volonté d'évaluer la formation : elle découle de la conviction de savoir déjà ce qui fonctionne ou non et peut se manifester au niveau de la haute direction.*
- ♦ *Le fait de ne pas savoir ce qui doit être évalué ou ce qu'on veut évaluer.*
- ♦ *L'absence de compétences techniques en évaluation.*
- ♦ *Le risque associé à une évaluation qui met en lumière de mauvaises décisions.*
- ♦ *Le coût de l'évaluation, qui peut paraître élevé en regard de résultats incertains.*

QUAND ÉVALUER?

L'évaluation est une opération stratégique qui débute avant la formation, dès l'analyse des besoins. Elle permettra à l'organisation de concevoir des activités adaptées à ces besoins (voir le tableau de la fiche 13.1).

Avant la formation, l'évaluation est diagnostique. Elle met en lumière l'importance des besoins identifiés et sert à mesurer les acquis des personnes apprenantes et les préalables nécessaires à l'acquisition du contenu de formation.

Au départ de la formation, l'évaluation est toujours diagnostique. Elle permet d'évaluer les attentes des personnes apprenantes à l'égard de l'activité, de son contenu et l'animation.

En cours de formation, l'évaluation devient formative. Elle contribue à la construction des connaissances et au développement des compétences. Elle permet de mesurer les progrès réalisés par les personnes apprenantes.

En fin de formation, l'évaluation devient sommative. Elle permet de conclure l'activité, de valider les acquis et de vérifier si les objectifs visés ont été atteints.

Après la formation, l'évaluation est formative et sommative. Elle favorise le transfert des apprentissages en poste de travail et permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs liés au transfert de ces apprentissages.

QUELS NIVEAUX ÉVALUER?

Idéalement, une activité de formation devrait être évaluée à tous les niveaux possibles, qu'il s'agisse de la réaction des personnes apprenantes, des apprentissages réalisés durant la formation, de leur transfert en poste de travail ou des résultats de la formation pour l'organisation.

Le modèle d'évaluation le plus utilisé est celui de Donald Kirkpatrick (un chercheur américain). En usage depuis près de cinquante ans, ce modèle compte aujourd'hui cinq niveaux (fiche 13.2) :

1. la satisfaction des participantes et des participants;
2. les acquis réalisés en formation;
3. les transferts en poste de travail;
4. les résultats (ou l'impact) de la formation sur l'organisation;
5. le retour sur l'investissement.

Minimalement, une action de formation devrait faire l'objet d'une évaluation couvrant les trois premiers niveaux. Il faut mesurer les acquis et les transferts afin de savoir si les objectifs de formation ont été atteints (fiche 8).

QUELS OUTILS UTILISER?

Quatre familles d'outils d'évaluation peuvent être utilisés (fiche 13.5). Il est toujours préférable d'avoir recours à des outils qu'on connaît et dont l'analyse des résultats pourra se faire facilement et rapidement.

Les tests (à questions ou à items) permettent d'évaluer les connaissances acquises. Ils prennent plusieurs formes, peuvent être faits maison et fournissent des mesures à tous moments de la formation (avant, pendant ou après).

Les exercices permettent d'évaluer des compétences et des attitudes, surtout durant la formation, afin de mesurer les progrès faits par les personnes participantes.

L'observation et l'analyse permettent principalement d'évaluer des compétences et des attitudes, que ce soit durant ou après la formation. Cette famille d'outil peut également servir à obtenir des mesures diagnostiques.

Les pratiques interactives permettent d'évaluer des connaissances, des compétences et des attitudes. Elles fournissent des mesures à tous moments de la formation (avant, pendant ou après).

DIX MOMENTS-CLÉS DE L'ÉVALUATION

LES DÉCISIONS PRISES EN AMONT SE RÉPERCUTENT EN AVAL

Les différents moments-clés d'évaluation présentés ici s'enchaînent les uns aux autres. Ils préparent l'entrée en formation, favorisent l'apprentissage et valident les acquis qui seront transférés en poste de travail.

L'évaluation des préacquis, par exemple, est la base permettant de mesurer les progrès observés en cours de formation et validés en sortie de formation. Voilà pourquoi les décisions prises lors de la phase de conception d'une activité doivent refléter les résultats attendus au terme de la formation.

L'objectif d'une activité doit être clairement formulé dès le départ. Il doit être assorti d'indicateurs liés à son utilité, son importance, sa compréhension et son atteinte. Quant à ces indicateurs, il faut être capable de les mesurer à différents niveaux.

- ✓ Le tableau suivant présente dix moments-clés de l'évaluation à réaliser avant, pendant et après une activité de formation.
- ✓ Ces moments-clés servent différentes fonctions : orienter la formation, former et accompagner, valider et certifier.
- ✓ Un même moment d'évaluation peut servir à plusieurs fonctions.

MOMENTS-CLÉS		FONCTIONS			ÉTAPES	
		MESURES DIAGNOSTIQUES ORIENTER LA FORMATION	MESURE FORMATIVE FORMER ET ACCOMPAGNER	MESURES SOMMATIVES VALIDER ET CERTIFIER		
1	CLASSER LES BESOINS (PERTINENCE ET PRIORITÉ) ÉTABLIR DES PRÉALABLES	✓			ANALYSE ET CONCEPTION	AVANT
2	ÉVALUER LES PRÉACQUIS	✓		✓	ENTRÉE EN FORMATION	PENDANT
3	RECUEILLIR LES ATTENTES	✓				
4	ÉVALUER LES PROGRÈS		✓		PARCOURS DE FORMATION	
5	ÉVALUER LA SATISFACTION			✓		
6	ÉVALUER LES ACQUIS			✓	SORTIE DE FORMATION	
7	ÉVALUER LES TRANSFERTS		✓	✓		APRÈS
8	ÉVALUER L'ENSEIGNEMENT	✓			SUIVI ET ENCADREMENT	
9	ÉVALUER LES RÉSULTATS DE LA FORMATION	✓				
10	ÉVALUER LE RETOUR SUR L'INVESTISSEMENT	✓				

1 Les besoins de formation identifiés sont évalués selon leur pertinence et leur priorité (fiches 4 et 6). Ces besoins seront traduits en objectifs à atteindre et serviront à établir les préalables nécessaires à l'acquisition et à la maîtrise du contenu de formation.

2 À l'entrée en formation, il faut mesurer les connaissances déjà acquises et maîtrisées par les personnes apprenantes. Ces **préacquis** doivent autant que possible correspondre aux **préalables** de la formation.

3 Au début de la formation, les personnes apprenantes formulent leurs attentes à l'égard de la formation. La personne responsable de la formation pourra lier le contenu à leurs préoccupations et s'adapter à leur style d'apprentissage.

4 La trajectoire de formation est ponctuée par plusieurs opérations d'évaluation formatives qui marquent la fin des modules et des séquences de formation (fiche 5). Elles servent à mesurer les progrès des personnes apprenantes par rapport aux objectifs pédagogiques définis (intermédiaires ou de progression, fiche 8).
L'évaluation en cours de formation permet de réguler la progression du contenu et d'adapter les méthodes employées au rythme des personnes apprenantes et ainsi renforcer leur apprentissage. Chaque évaluation formative prépare l'évaluation sommative en sortie de formation (niveau 2 d'évaluation, fiche 13.2).

5 **Niveau 1 d'évaluation (fiche 13.2).**
En fin de formation, le degré de satisfaction des personnes apprenantes est évalué à l'aide d'un formulaire. Cette mesure permet notamment d'établir le degré d'adéquation entre la formation et les attentes formulées.

6 **Niveau 2 d'évaluation (fiche 13.2).**
La formation terminée, l'évaluation devient **sommative**. Elle sert à mesurer les acquis des personnes apprenantes et porte sur l'ensemble du contenu de formation (fiche 5). Elle permet aussi de mesurer l'atteinte des objectifs de formation (pédagogiques globaux, fiche 8).

7 **Niveau 3 d'évaluation (fiche 13.2).**
L'évaluation des transferts s'amorce dès le retour au travail des personnes apprenantes. Elle se fait dans le cadre d'une démarche de suivie mise en œuvre par l'organisation. Ce suivi complète la formation. Il offre l'encadrement nécessaire pour prévenir la reproduction d'erreurs et favoriser la généralisation des nouvelles pratiques de travail.

8 L'évaluation de l'enseignement se fait après la formation. Cette dépend notamment des mesures de la satisfaction, des acquis et des transferts.

9 **Niveau 4 d'évaluation (fiche 13.2).**
Le calcul des résultats de la formation vise à identifier les changements survenus au sein de l'organisation qui sont attribuables à la formation. Ces changements devraient correspondre à l'atteinte des objectifs de formation (ce que les personnes apprenantes doivent savoir et faire) et des objectifs opérationnels visés par l'organisation. Cette mesure globale peut être réalisée de 3 à 6 mois après l'activité.

10 **Niveau 5 d'évaluation (fiche 13.2)**
Le calcul du retour sur l'investissement vise à identifier les bénéfices quantitatifs et qualitatifs attribuables à la formation. Il permet notamment de calculer le rapport coûts/bénéfices d'une activité de formation. Cette opération complexe peut être réalisée une fois par année, à la suite de plusieurs activités de formation.

CINQ NIVEAUX D'ÉVALUATION À CONSIDÉRER

Cinq différents niveaux d'évaluation permettent de mesurer les bénéfices attribuables à une activité de formation.

Dans le tableau ci-dessous, ces niveaux apparaissent de la mesure la plus facile à obtenir et la plus souvent réalisée, à la mesure la plus difficile à obtenir et la moins souvent réalisée.

Toute action de formation devrait minimalement faire l'objet d'une évaluation couvrant les trois premiers niveaux. Il est nécessaire de mesurer les acquis et les transferts afin de savoir si les objectifs de formation ont été atteints (fiche 8).

DES QUESTIONS À SE POSER

Le succès d'une opération d'évaluation commande de savoir *qui* évalue *quoi*, *quand*, *où*, *pourquoi* et *comment*.

	QUI	QUOI	QUAND
NIVEAU 1 LA SATISFACTION	Formateur évalue Apprenant est évalué	La satisfaction générale des personnes apprenantes par rapport à leur expérience	Immédiatement après la formation
NIVEAU 2 LES ACQUIS	Formateur et responsable RH évaluent Apprenant est évalué	AVANT : les connaissances des personnes apprenantes : acquis ou préalables PENDANT : les progrès des personnes apprenantes par rapport aux objectifs à atteindre APRÈS : les apprentissages réalisés en formation par rapport aux préacquis ou aux préalables	Avant, pendant et après la formation
NIVEAU 3 LES TRANSFERTS	Responsable RH et superviseur évaluent et accompagnent Travailleur est évalué	Le degré de modification des comportements et des façons de faire en situation de travail Le maintien et la généralisation des nouvelles façons de faire	Après la formation (court terme, 1 à 3 mois)
NIVEAU 4 LES RÉSULTATS DE LA FORMATION	Direction générale, superviseur et responsable RH évaluent L'activité de formation est évaluée	L'efficacité de la formation : ses résultats et ses effets sur l'organisation	Après la formation (moyen terme, 6 à 12 mois)
NIVEAU 5 LE RETOUR SUR L'INVESTISSEMENT (calcul du ROI)	Direction générale évalue Une ou plusieurs activités de formation sont évaluées	Le retour sur l'investissement : les bénéfices de la formation par rapport à son coût	Après la formation (long terme, 12 à 18 mois)

Qui?	Qui évalue? ↳ L'évaluation ne repose pas uniquement sur les épaules de la personne responsable de la formation. Toutes les divisions opérationnelles d'une entreprise devraient y participer. Qui est évalué? ↳ La personne apprenante est la première concernée par l'évaluation. Cependant, les objets d'une évaluation sont multiples : besoins de l'organisation, attentes des personnes apprenantes, méthodes d'enseignement, activités de formation, stratégie de développement des compétences, etc. Pour qui est réalisée cette évaluation? ↳ La personne apprenante, qui a besoin de se situer dans son processus d'apprentissage. ↳ L'organisation, qui doit savoir si l'activité permet d'atteindre un besoin à combler. ↳ La personne responsable de la formation, qui doit s'ajuster au rythme d'apprentissage de chaque personne.
Quoi?	Qu'est-ce qui est évalué? Une connaissance, un savoir-faire, un comportement?
Quand?	Avant, pendant ou après? ↳ L'évaluation est un processus qui débute avant la formation et qui se termine après la formation. En amont, l'évaluation portera sur les besoins de l'organisation. En aval, l'évaluation permet d'identifier les besoins qui ont été comblés.
Où?	Sur le lieu de formation, en milieu ou en poste de travail?
Pourquoi?	Quelle est la finalité de l'évaluation? Elle servira à prendre quelles décisions?
Comment?	Avec quels outils? ↳ Il n'y a pas de bons ou de mauvais outils d'évaluation : seulement des outils adaptés à ce qui doit être évalué, à l'objectif de l'évaluation.

OÙ	POURQUOI	COMMENT (OUTILS ET MOYENS)
Lieu de formation	Retours multiples : adéquation aux attentes des personnes apprenantes; qualité de l'animation; pronostics de transfert des acquis	Questionnaires à chaud Dernier tour de table
Lieu de formation et milieu de travail	AVANT et PENDANT : adapter la pédagogie, le contenu ou les objectifs PENDANT : soutenir l'apprentissage; identifier les progrès réalisés et souhaités APRÈS : valider et certifier ce qui est maîtrisé et développé	AVANT : entretiens, questionnaires et référentiels de compétences PENDANT et APRÈS : questionnaires (ouverts, fermés, choix multiples), simulations, démonstrations, études de cas, synthèse écrite, discussions, quiz
En poste de travail	Valider et certifier les transferts Maintenir les nouvelles façons de faire et favoriser leur généralisation Corriger les erreurs et éviter leur répétition	Suivi et encadrement Mises en situation ou en application Observation et entretiens Procédure et rapports
Au sein de l'organisation	Identifier les bénéfices quantitatifs et qualitatifs attribuables à la formation Vérifier l'atteinte des objectifs opérationnels Vérifier si la formation produit les effets, les résultats anticipés	Rapports et analyses en tous genres : production, qualité, ventes, santé-sécurité, absentéisme, etc. Référentiels d'emploi et de compétences Certifications externes (ISO) Registre des activités de formation
Au sein de l'organisation	Connaître le rapport <i>coûts/bénéfices</i> de la formation Attribuer une valeur financière aux résultats de la formation	Formule de calcul du ROI selon Phillips (1997) $\text{ROI (\%)} = \frac{\text{BÉNÉFICES NETS DES ACTIVITÉS}}{\text{COÛTS DES ACTIVITÉS}} \times 100 \%$ (total des bénéfices — total des coûts)

ÉVALUER LA SATISFACTION ET LES ACQUIS

NIVEAU 1 : LA SATISFACTION

La satisfaction correspond à l'adhésion des personnes apprenantes au contenu de la formation, à son design et à son mode de livraison. Un questionnaire clair et précis (présentation graphique, qualité de la langue, reprographie, etc.) est soumis aux personnes apprenantes immédiatement après l'activité de formation afin d'obtenir cette mesure « à chaud ».

Voici différentes dimensions à aborder dans un questionnaire d'évaluation de la satisfaction :

- ↳ les objectifs, le contenu et le matériel de la formation;
- ↳ le mode de livraison et les technologies utilisées;
- ↳ la personne responsable de la formation;
- ↳ la durée, la logistique et l'environnement de la formation;
- ↳ les attentes à l'égard du transfert;
- ↳ l'évaluation d'ensemble de la formation.

Idealement, un questionnaire d'évaluation de la satisfaction devrait comporter des textes d'introduction et de conclusion, le premier appelant à la coopération et le second remerciant les personnes participantes. Il devrait également définir les buts de l'évaluation, présenter les directives à suivre et garantir la confidentialité des réponses fournies.

Chose certaine, ce niveau ne permet pas de juger de la valeur d'une formation pour l'organisation : mesurer la satisfaction ce n'est pas mesurer les acquis ni même leur transfert en poste de travail. L'évaluation de la satisfaction permet d'établir le degré d'adéquation entre le contenu abordé durant l'activité et les attentes formulées par les personnes participantes au début de l'activité.

CONSEILS POUR L'ÉVALUATION DE LA SATISFACTION

- ↳ Il faut déterminer ce que l'on veut savoir et concevoir un questionnaire qui permettra de quantifier la satisfaction à l'aide d'indicateurs réalistes et représentatifs.
- ↳ Il est bon d'encourager les participantes et les participants à formuler des commentaires écrits et des suggestions.
- ↳ Il faut chercher à obtenir 100 % de réponses immédiates et garantir l'anonymat aux personnes qui complètent un formulaire. Pour obtenir des réponses honnêtes, vous devez offrir cette garantie de confidentialité.
- ↳ Il est préférable d'éviter les questions qui visent à évaluer deux choses en même temps, dont la formulation pourrait être biaisée ou encore qui se rapportent à ce que d'autres personnes savent, pensent ou ressentent.
- ↳ Sont également à éviter les échelles de réponses mal équilibrées (elles pourraient favoriser des réponses positives ou négatives), les échelles qui mélangent chiffres et mots ainsi que les échelles non conventionnelles, avec lesquelles une personne ne sera pas familière.



LIMITES ET PRÉCAUTIONS

- ☑ L'évaluation de la satisfaction mène à des résultats subjectifs dont la généralisation exige beaucoup de prudence.
- ☑ Une personne qui termine une longue période de formation peut fournir des réponses entachées par un souvenir inégal.
- ☑ Un questionnaire complété à la hâte peut contribuer à des erreurs de mesures.
- ☑ La personne qui doute de la confidentialité du processus pourra donner des réponses faussement positives.

NIVEAU 2 : LES ACQUIS

Les acquis sont des connaissances, des compétences ou encore des attitudes. Ils sont évalués tout au long du processus de formation, à l'aide de différents outils.

Durant la formation, les évaluations sont formatives. Elles permettent de mesurer les progrès et elles favorisent l'apprentissage. En fin de formation, les évaluations sont sommatives. Elles permettent de mesurer l'atteinte des objectifs pédagogiques (ce qui doit être acquis en cours de formation) et des objectifs de formation (ce qui doit être fait en situation de travail à l'issue de la formation).

TYPES D'ACQUIS	CONNAISSANCES	COMPÉTENCES	ATTITUDES
DESCRIPTION	Savoirs (faits, principes, règles) liés au contenu de formation	Savoir-faire associés à un poste de travail ou une tâche	Savoir-être à démontrer en poste de travail
OBJECTIF	Objectifs cognitifs	Objectifs comportementaux	Objectifs affectifs
CE QUI EST MESURÉ	Ce qui est compris et retenu	Ce qui est maîtrisé dans l'exécution d'un geste professionnel	L'adhésion à un code de conduite, la mise en pratique de ses principes
OUTILS UTILISÉS	- Tests à questions ou à items - Certains outils d'observation et d'analyse (fiche 13.5) - La plupart des pratiques interactives	- Les exercices (durant la formation) - Les outils d'observation et d'analyse et les pratiques interactives (durant et après la formation)	- Les exercices (durant la formation) - Les outils d'observation et d'analyse et les pratiques interactives (durant et après la formation)

CONSEILS POUR L'ÉVALUATION DES ACQUIS

- Identifier clairement, dès le départ, tous les objectifs d'apprentissage visés par la formation.
- Préciser quels apprentissages doivent être évalués et choisir des instruments de mesures adaptés à leur évaluation (fiche 13.5).
- Prendre soin d'évaluer les connaissances, les compétences et les attitudes avant, pendant et après l'activité afin d'avoir un portrait global de la situation (fiche 13.1).
- Ne jamais oublier qu'une formation peut entraîner une modification de comportement sans améliorer la performance. De même, une formation peut jouer sur la performance sans qu'il y ait modification de comportement.
- Surtout, assurez-vous de bien mesurer les apprentissages en fonction des objectifs de formation à atteindre et non pas les personnes en fonction de ce qu'elles savent ou non.



LIMITES ET PRÉCAUTIONS

- ☑ Il peut être difficile de satisfaire aux exigences de rigueur d'une évaluation des acquis : objectifs mesurables et observables, tests avant et après la formation, groupe de contrôle, etc. Confronté à ce problème, il faut se dire qu'une évaluation imparfaite ou incomplète est préférable à pas d'évaluation du tout.
- ☑ L'évaluation des acquis ne permet pas de prédire un changement lié aux compétences et attitudes mobilisées en situation de travail. La formation peut contribuer à modifier les comportements sans améliorer la performance. Elle peut aussi influencer la performance sans qu'il y ait modification de comportement.
- ☑ Une évaluation des acquis peut soulever des résistances. Il faut éviter les évaluations du genre « scolaire » et rassurer les personnes sur l'usage qui sera fait des résultats. Ces réserves peuvent disparaître si toutes les personnes engagées dans le processus s'entendent sur l'importance de l'enjeu rattaché à la reconnaissance du nouvel acquis : nouvelle qualification, habilitation à utiliser certains équipements, exigence de sécurité, etc.

FAVORISER LES TRANSFERTS ET LES ÉVALUER

NIVEAU 3 : LES TRANSFERTS

Les transferts correspondent à la mise en pratique des acquis de formation en situation de travail. Ce niveau permet donc d'évaluer l'adoption, la généralisation et même l'adaptation de nouvelles pratiques de travail, attribuables à la formation, dans des contextes variés.

L'évaluation des transferts permet de vérifier si la formation a fait évoluer les pratiques de travail, si elle a généré les changements souhaités par l'organisation. Cette mesure doit être réalisée de deux à trois mois après la formation, au terme d'une démarche de suivi et d'encadrement. Cette démarche repose notamment sur des évaluations formatives répétées qui permettent à la personne responsable du suivi de s'assurer que la personne formée ne reproduit pas d'erreur et que ses pratiques de travail ont évolué.

Il ne faut ni s'attendre ni rechercher une parfaite mise en pratique de ce qui aura été enseigné en formation. Il est normal qu'un transfert entraîne l'adaptation d'une technique de travail à un contexte particulier. Il faut bien retenir que le transfert d'un apprentissage est fortement influencé par la capacité d'une personne, d'une équipe ou d'une organisation à résoudre des problèmes. Plus cette capacité est grande, plus efficace sera le transfert et plus grandes seront les probabilités que la technique de travail enseignée soit adaptée au contexte de travail plutôt que simplement appliquée à la lettre.

Les questionnaires de suivi ou d'enquête, l'observation en poste de travail, l'interprétation des performances, l'observation des comportements professionnels, l'analyse des produits ou des situations à problèmes permettent de mesurer l'évolution des pratiques de travail (fiche 13.5).

CONSEILS

- ✎ Pour évaluer l'évolution des pratiques de travail après la formation, il faut les avoir mesurées avant la formation. Seuls les transferts se rapportant des pratiques déjà identifiées, décrites et analysées pourront être évalués lors du retour au travail des personnes apprenantes.
- ✎ Un diagnostic préalable vous permettra de connaître les nouveaux savoir-faire à mettre en œuvre en poste de travail, l'importance des nouvelles connaissances à acquérir et le temps nécessaire pour les transférer.
- ✎ Il faut aussi tenir compte des facteurs qui influencent le transfert des apprentissages : la motivation de la personne formée, la formation reçue et l'environnement de travail.
- ✎ Ce type d'évaluation doit finalement être réalisé par des personnes bien informées de leur rôle et qui auront reçu la même formation que le personnel formé.
- ✎ Idéalement, les personnes responsables de l'évaluation des transferts devraient maîtriser les bases nécessaires à l'organisation d'activités de formation en milieu de travail.



TYPES D'ACQUIS	CONNAISSANCES	COMPÉTENCES	ATTITUDES
DESCRIPTION	Savoirs (faits, principes, règles, etc.) liés au contenu de formation	Savoir-faire associés à un poste de travail ou la réalisation d'une tâche	Savoir-être à démontrer en poste de travail
OBJECTIF	Objectifs cognitifs	Objectifs comportementaux	Objectifs affectifs
CE QUI EST MESURÉ	Ce qui est compris et retenu	Ce qui est maîtrisé dans l'exécution d'un geste professionnel	L'adhésion à un code de conduite, la mise en pratique de ses principes
OUTILS UTILISÉS	- Tests à questions ou à items - Certains outils d'observation et d'analyse (fiche 13.5) - La plupart des pratiques interactives	- Les tests à questions ouvertes sur l'initiative ou une explication - Les outils d'observation et d'analyse et la plupart des pratiques interactives	- Les tests à questions ouvertes sur la critique - Les outils d'observation et d'analyse et la plupart des pratiques interactives

QUELQUES FACTEURS FAVORISANT LES TRANSFERTS

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PERSONNES APPRENANTE

- ✓ La motivation contribue à apprentissage et un fort sentiment d'efficacité personnel favorise les transferts.

LA CONCEPTION DE LA FORMATION

- ✓ Des éléments identiques entre la situation de formation et le poste de travail favorisent les transferts.
- ✓ Enseigner en parallèle des habiletés pratiques et des principes généraux permet de renforcer les transferts.
- ✓ Un apprentissage sera meilleur s'il fait appel à une large variété de stimuli (facteurs favorisant l'apprentissage).
- ✓ Une pratique étalée dans le temps générera des apprentissages plus durables qu'une pratique intensive.
- ✓ Fixer des objectifs avant et après la formation permet d'améliorer la qualité des transferts.
- ✓ Engager la personne apprenante dans un processus d'autogestion de l'évaluation est bénéfique.

L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL

- ✓ L'environnement de travail doit fournir à la personne apprenante des occasions de transférer ses acquis ainsi que le temps nécessaire pour réaliser ces transferts.

UNE DÉMARCHE DE SUIVI EST ESSENTIELLE

La période suivant immédiatement une formation est jugée critique. Des erreurs peuvent facilement être reproduites à cette occasion. C'est pourquoi la mise en place d'une démarche de suivi est essentielle dès le retour au travail des personnes apprenantes.

À ce titre, trois grandes actions sont à réaliser :

- 1** s'assurer que la personne formée soit soutenue et supervisée au moment où elle met en pratique ce qu'elle a appris en formation;
- 2** contribuer à la généralisation des nouvelles pratiques par des évaluations répétées (réalisées en poste de travail par une personne qui valide l'atteinte d'objectifs de transfert fixés de concert avec la personne formée);
- 3** engager la personne formée dans un processus d'autogestion de l'évaluation en fixant avec elle des objectifs à atteindre.

NOTES

MESURER LES RÉSULTATS DE LA FORMATION SUR L'ORGANISATION

LES RÉSULTATS DE LA FORMATION

Les résultats de la formation correspondent à l'atteinte des objectifs opérationnels de la formation. Ils doivent être évalués après la tenue d'une activité, lorsque les acquis ont été mesurés et qu'il est établi que ces apprentissages ont été transférés en poste de travail. Tous les indicateurs développés lors des moments d'évaluation réalisés avant, pendant et après la formation peuvent contribuer à la mesure des résultats de la formation.

Évaluer les résultats de la formation est une opération difficile qui se déroule sur une période allant de 6 à 12 mois après la formation et qui peut nécessiter l'expertise de consultants spécialisés. Pour y parvenir, il faut :

- ✎ tenir compte de tous les indicateurs directs et indirects liés à l'atteinte des objectifs opérationnels visés par la formation (voir la figure de la page suivante);
- ✎ procéder à une patiente récolte des renseignements fournis par ces indicateurs et les convertir en données mesurables qui permettront de **quantifier** et de **qualifier** les effets de la formation;
- ✎ analyser ces données de manière objective, en tenant compte des facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement le jugement de l'organisation à l'égard des résultats de la formation.

QUELS OUTILS, QUELLES SOURCES DE RENSEIGNEMENTS UTILISER?

Identifier les effets de la formation sur l'ensemble de l'organisation est une opération globale qui commande l'emploi de nombreux outils. De fait, les outils qui ont servi à réaliser les différents moments de l'évaluation et à mesurer la satisfaction, les acquis et leur transfert peuvent être mis à profit .

Les outils qui font appel à l'**observation** et l'**analyse** seront utiles à ce niveau d'évaluation (fiche 13.5). Afin d'éviter les erreurs d'analyse, il est préférable d'employer des outils, des indicateurs et des sources de renseignements que l'on connaît bien. Par ailleurs, le fait d'utiliser plusieurs outils, indicateurs et sources contribuera à la représentativité des résultats. À ce titre, les rapports annuels, les analyses en tous genres, les rapports de rendement ou les référentiels d'emploi et de compétences sont des sources connues et fiables.

CONSEILS

- ✎ Adopter une vision réaliste et accumuler un grand nombre de preuves (même partielles) des effets de la formation.
- ✎ Ne pas chercher de relations causales directes entre la formation et l'amélioration des résultats opérationnels. Un lien aussi formel existe rarement.
- ✎ Ne pas oublier que la formation est rarement la seule variable responsable de l'amélioration des résultats opérationnels.
- ✎ Tenir compte de toute donnée qui démontre que la formation a eu un effet positif sur la performance d'une personne.
- ✎ Ne pas chercher à créer des indicateurs ou des instruments de mesures spécifiquement dédiés à la formation. Utiliser plutôt les indicateurs de performance les plus surveillés dans l'organisation afin d'évaluer les résultats de la formation. Ces indicateurs doivent être précis, faciles à comprendre et simples à utiliser.
- ✎ À partir de ces indicateurs connus, réaliser des « instantanés » des performances d'une équipe ou de l'organisation avant et après (environ 3 mois) une action de formation. Une comparaison de ces portraits vous permettra de constater les progrès réalisés. (Voir la figure de la page suivante)
- ✎ Ne pas rechercher à tout prix des indicateurs chiffrés. Il faut être attentif à l'environnement de l'évaluation et utiliser les bonnes données au bon moment afin de **quantifier** des résultats ou de **qualifier** des processus, des procédés, des constats, etc.



RÉALISER DES « INSTANTANÉS » DES PERFORMANCES DE L'ORGANISATION

L'organisation qui utilise des indicateurs précis afin d'établir un portrait de ses performances avant et après la tenue d'une activité de formation dispose des éléments de comparaison essentiels à toute mesure des effets attribuables à cette activité de formation.



Comparer des mesures, réalisées avant et après la tenue d'une activité à partir des mêmes indicateurs, permet d'identifier les effets d'une action de formation sur l'ensemble de l'organisation.

Les indicateurs mesurés sont de deux ordres : ils sont directs et quantitatifs ou encore indirects et qualitatifs.

INDICATEURS DIRECTS

Données quantitatives qui correspondent aux performances collectives de l'organisation

- ♦ Augmentation de la productivité, de la qualité des produits, des profits, des parts de marché, etc.
- ♦ Réduction des coûts de production, de l'absentéisme, des accidents de travail, des erreurs, des plaintes des clients, etc.

INDICATEURS INDIRECTS

Données qualitatives qui se révèlent par des changements dans la culture de l'organisation

- ♦ Amélioration de l'ambiance de travail ou de l'efficacité des communications.
- ♦ Motivation et adaptabilité accrue des employés.
- ♦ Qualité des nouvelles idées et des innovations.
- ♦ Hausse de la satisfaction et fidélisation des clients.

NOTES

MESURER LE RETOUR SUR L'INVESTISSEMENT (ROI)

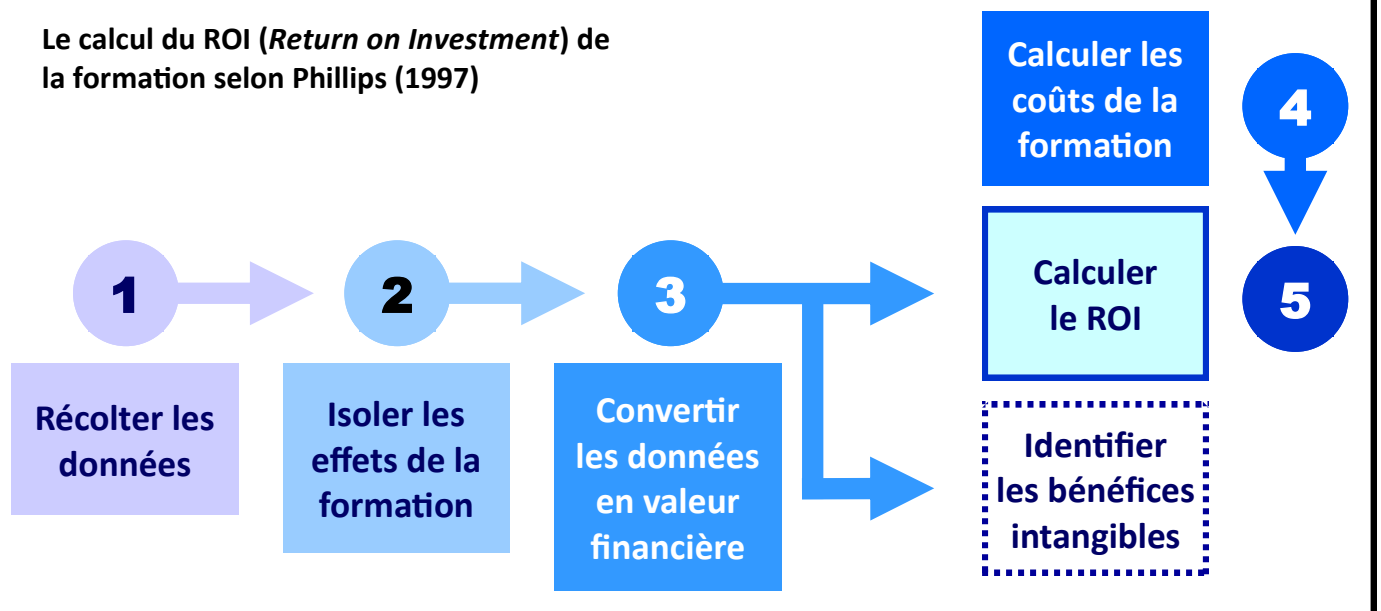
LE RETOUR SUR L'INVESTISSEMENT

À l'instar de l'évaluation du rendement, le retour sur l'investissement est lui aussi calculé longtemps après la formation. Par ailleurs, la réalisation de ce calcul est complexe : il commande de tenir compte des résultats obtenus aux autres niveaux d'évaluation ainsi que des multiples indicateurs développés tout au long de ce processus.

Le chercheur américain Jack Phillips a développée une formule qui permet d'évaluer le rendement financier des efforts de formation d'une organisation. Pour réaliser ce calcul, il faut récolter toutes les données obtenues aux autres niveaux d'évaluation, isoler les effets de la formation et attribuer une valeur financière aux données qui s'y rapportent. Cet effort d'extrapolation exige une grande objectivité. L'estimation de la valeur des résultats de formations portant sur le leadership, la communication ou la satisfaction des clients, par exemple, peut être ardue.

En dépit de la complexité que présente un calcul du ROI, toutes les organisations devraient tenter de le réaliser une fois par année.

Le calcul du ROI (*Return on Investment*) de la formation selon Phillips (1997)



1

Ces données proviennent notamment de l'évaluation des résultats de la formation sur l'organisation (niveau 4).

2

La formation n'est pas la seule variable responsable de l'amélioration des résultats opérationnels.

- ♦ Comparer les performances des personnes formées avec celles des personnes non formées (groupe de contrôle).
- ♦ Analyser l'évolution de la performance en fonction des résultats passés (avant la formation).
- ♦ Vérifier si les améliorations anticipées sont au rendez-vous, si leur valeur estimée se confirme après la formation.
- ♦ Demander aux personnes formées, aux responsables de la formation et aux gestionnaires d'estimer les effets de la formation.
- ♦ Demander à un expert (interne ou externe) ou aux collègues d'une personne formée d'estimer les effets de la formation.
- ♦ Demander l'avis des clients.

3

Convertir des données en valeurs demande beaucoup d'objectivité.

- ♦ Convertir les résultats en profits ou en économies de coûts (à partir des données déjà disponibles).
- ♦ Traduire les améliorations de la qualité en économies de coûts.
- ♦ Traduire en valeur les économies de temps du personnel (coûts de main-d'œuvre).
- ♦ Évaluer l'apport d'une amélioration à partir d'un historique des coûts.
- ♦ Demander à un expert (interne ou externe) d'évaluer la valeur d'une amélioration.
- ♦ Recourir à des bases de données externes sur la valeur ou le coût de certains objets afin d'estimer l'apport financier de la formation.
- ♦ S'appuyer sur une estimation de la valeur d'une amélioration faite par les personnes formées, leur superviseur, un gestionnaire, un responsable des ressources humaines.

4

Les coûts seront les mêmes d'une activité à l'autre et plutôt faciles à calculer.

- ♦ Conception et élaboration des activités de formation (sur leur durée de vie).
- ♦ Matériel distribué et lieux de formation.
- ♦ Responsable de la formation (préparation et temps de formation).
- ♦ Déplacements, repas et logement des personnes formées.
- ♦ Salaires et avantages sociaux des personnes formées.
- ♦ Encadrement et frais généraux des activités.
- ♦ Analyse des besoins, démarches d'évaluation et de suivi.

5

Le calcul du retour sur l'investissement (ROI) est relativement simple à effectuer. Exprimé en pourcentage, il est le fruit de la division des bénéfices nets des activités (le total des bénéfices moins le total de des coûts) par les coûts des activités, le tout multiplié par 100 %.

$$\text{ROI} = \frac{\text{BÉNÉFICES NETS DES ACTIVITÉS}}{\text{COÛTS DES ACTIVITÉS}} \times 100 \%$$

(total des bénéfices — total des coûts)

Il n'est pas possible d'attribuer une valeur financière aux bénéfices intangibles de la formation. Mais cela ne doit pas empêcher l'organisation de leur attribuer une valeur ajoutée.

NOTES

UTILISER DIFFÉRENTS INSTRUMENTS DE MESURE

Le tableau suivant présente des instruments de mesure qui peuvent tous être utilisés afin d'évaluer les acquis de la formation ainsi que leur transfert en poste de travail. Il faut savoir qu'il n'y a pas de bons ou de mauvais instruments de mesure. Il n'y a que des instruments appropriés, qui conviennent aux mesures à effectuer.

- ✓ Les **tests à questions** ou **à items** conviennent aux mesures formatives et sommatives des acquis. Ils font appel à l'écrit, ce qui peut constituer un obstacle pour certaines personnes.
- ✓ Les **exercices** conviennent aux mesures formatives des compétences et des attitudes. Ils s'emploient avec des grilles d'observation et d'analyse.
- ✓ Les outils qui font appel à l'**observation** et l'**analyse** contribuent au suivi de la formation et permettent de mesurer l'évolution des pratiques de travail, voire les résultats de la formation.
- ✓ Les outils qui font appel à l'**interactivité** peuvent servir à toutes sortes de mesures formatives et sommatives. Eux-aussi s'emploient avec des grilles d'observation et d'analyse.

ÉVALUER DES CONNAISSANCES
Favorise la mémorisation
des savoirs

ÉVALUER DES COMPÉTENCES
Favorise la compréhension
des savoir-faire

ÉVALUER DES ATTITUDES
Favorise l'adhésion
aux savoir-être

TESTS à QUESTIONS	Question fermée (oui, non, vrai, faux)	+++			1 2 3
	Question ouverte sur l'initiative : « Que feriez-vous si... ? »	+	+++	++	
	Question ouverte sur une explication : « Pourquoi... ? »	++	+++	+	
	Question ouverte sur la critique : « À votre avis... ? »		++	+++	
	Question à choix multiples (QCM)	++	+		
TESTS à ITEMS	Item à trou	+++			4 5
	Item à appairer	+++			
EXERCICES	Exercice d'application	++	+++		
	Étude de cas	+	++	+++	
	Jeu de rôle		+++	+++	
	Jeu pédagogique	+	+	+++	
OBSERVATION et ANALYSE	Liste de vérification	++	+++		6 7 8 9 10 11
	Appréciation des comportements professionnels		++	+++	
	Grille d'observation ou d'analyse d'attitudes		++	+++	
	Analyse des performances individuelles	++	+++	+++	
	Analyse des produits de l'activité de l'apprenant		+++	+++	
	Analyse critique des situations à problèmes	+++	+++	+++	
INTERACTIVITÉ	Débats, discussions	++	+	+++	
	Reformuler ce qui vient d'être dit	+++		+	
	Refaire ce qui vient d'être fait ou démontré	++	+++		
	Refaire en commentant ce qui est refait	++	+++	+++	
	Commenter ce qui se passe	++		+++	
	Illustrer ce qui vient d'être expliqué	++	+	+++	
	Guider verbalement la personne qui met en application	+++	+++	+++	

LÉGENDE : « +++ » = GRANDE UTILITÉ; « ++ » = UTILITÉ AVÉRÉE; « + » = UTILITÉ MOYENNE

1 *La personne répond par écrit à différentes affirmations ou oralement aux questions d'une personne responsable.*

- ♦ Adapté à l'évaluation formative et sommative des acquis : permet de revenir sur les notions mal assimilées et génère des débats enrichissants lors de la correction en groupe.
- ♦ Chaque question ne comporte qu'une seule affirmation, dont la formulation ne prête pas à confusion.

2 *La personne répond à différents types de questions (par écrit ou oralement).*

- ♦ Adapté aux mesures diagnostiques et à l'évaluation formative et sommative.
- ♦ La présentation rigoureuse doit favoriser les réponses courtes et précises.
- ♦ L'oralité est conseillée pour les personnes peu à l'aise avec l'écrit.

3 *La personne choisit la bonne réponse entre plusieurs choix possibles.*

- ♦ Adapté aux mesures diagnostiques et à l'évaluation formative et sommative.
- ♦ Nécessite de trouver un nombre suffisant de fausses réponses : elles doivent être plausibles mais fondamentalement fausses.

4 *La personne remplit (par un mot) un vide laissé dans une phrase, un schéma, un organigramme ou un plan.*

- ♦ Adapté aux mesures diagnostiques et à l'évaluation formative et sommative des acquis.
- ♦ Prévoir des mots synonymes ou équivalents à celui attendu.

5 *La personne associe des éléments par un trait.*

- ♦ Adapté aux mesures diagnostiques et à l'évaluation formative et sommative des acquis.
- ♦ Possibilité de déséquilibrer le nombre d'items à apparier (inclure plus d'items dans une colonne et moins dans l'autre).

6 *En suivant pas à pas et chronologiquement les étapes décrites par une liste de référence, une personne responsable vérifie l'exécution d'une tâche confiée à une autre personne.*

- ♦ Adapté à l'évaluation formative et sommative des acquis (connaissances et compétences), notamment la mémorisation de modes opératoires, de procédures simples, de mise en marche ou de conduite d'équipement.
- ♦ Outil simple à construire qui suit la succession des étapes nécessaires à la réalisation d'une tâche.
- ♦ Nécessite la présence ou la télé-présence d'une personne chargée de tester. Ne pas utiliser en formation en ligne non accompagnée.

7 *Une personne responsable apprécie des attitudes et des compétences attendues d'une personne apprenante sur une échelle de positionnement (en simulation, en poste de travail).*

- ♦ Adapté à l'évaluation formative et sommative des attitudes et des compétences liés aux objectifs de formation.
- ♦ Un nombre pair de niveaux d'appréciation force la personne qui évalue à prendre position (ex. « - - » « - » « + » « + + »).
- ♦ Ne pas utiliser en autoformation non accompagnée.

8 *Lors d'une simulation ou de l'exécution d'une tâche, une personne responsable et d'autres qui observent répondent « oui » ou « non » à des affirmations proposées par une grille d'observation.*

- ♦ Adapté à l'évaluation formative, surtout l'analyse des attitudes ou comportements des personnes engagées dans l'activité évaluée.
- ♦ Ne pas utiliser lors d'une formation en ligne non accompagnée.

9 *Une personne responsable vérifie si les compétences et les attitudes développées par la personne apprenante se reflètent dans ses performances.*

- ♦ Adapté aux mesures diagnostiques des acquis (compétences et attitudes) et à l'évaluation sommative et des transferts.
- ♦ Tenir compte des conditions liées à la personne (ex. : motivation) et à l'environnement relationnel ou logistique.

10 *Lorsque l'observation ne peut être utilisée, la personne responsable peut analyser les produits de l'activité de la personne apprenante.*

- ♦ Adapté aux mesures diagnostiques et à l'évaluation formative et sommative des transferts.
- ♦ Tenir compte des facteurs non liés à la formation qui influent la qualité ou la quantité de la production d'un apprenant.

11 *Une personne responsable analyse la réponse d'une personne apprenante à un incident en fonction des compétences acquises en formation afin d'identifier les comportements inadéquats.*

- ♦ Adapté aux mesures diagnostiques et à l'évaluation formative et sommative des transferts.

LE BILAN DE COMPÉTENCES : UN OUTIL D'ORIENTATION ESSENTIEL

Réalisé à partir d'une liste de compétences déjà définies, le bilan de compétences sert à dresser le portrait des compétences qu'une personne apprenante a développées dans un contexte de travail. Cet outil d'orientation commande notamment l'utilisation d'un référentiel de compétences professionnelles.

Pour la **personne apprenante**, l'exercice consiste à identifier les compétences qu'elle maîtrise et celles qu'elle doit améliorer. Elle fait ce choix à partir des compétences qui composent un référentiel de métier existant ou encore un référentiel construit lors de l'analyse des besoins. Elle identifie par le fait même ses besoins spécifiques de formation. Elle pourra ainsi se positionner dans un parcours de formation, notamment en ce qui concerne le choix des activités, des modules ou des séquences de formation les plus appropriés.

Pour l'**organisation**, l'exercice consiste à identifier, dans un premier temps, les compétences essentielles à l'exercice d'un métier ou d'une occupation et à déterminer, dans un deuxième temps, le degré de maîtrise qui est souhaitable, voire nécessaire, pour chaque compétences. L'organisation identifie par le fait même les éléments constitutifs du programme de formation qu'elle devra offrir à ses employés afin de développer leurs compétences.

Afin de construire un programme de formation adapté à ses besoins, l'organisation pourra recourir à un référentiel de formation. Ce type d'outil présente l'offre de formation détaillée se rapportant à un métier ou une occupation.

EXEMPLE DE BILAN DE COMPÉTENCES

Trois grandes compétences clés sont à développées dans le cadre de la présente formation : la conception, l'animation et l'évaluation d'une activité de formation.

COMPÉTENCES CLÉS	NÉCESSITÉ	MAÎTRISE
CONCEVOIR	☐ Indispensable ☒ Important ☐ Facultatif	☐ Maîtrise suffisante ☐ Maîtrise partielle ☒ Non maîtrisé
ANIMER	☒ Indispensable ☐ Important ☐ Facultatif	☒ Maîtrise suffisante ☐ Maîtrise partielle ☐ Non maîtrisé
ÉVALUER	☒ Indispensable ☐ Important ☐ Facultatif	☐ Maîtrise suffisante ☒ Maîtrise partielle ☐ Non maîtrisé

Ces compétences sont liées à des échelles qui permettent de préciser le degré de nécessité de la compétence (par rapport aux objectifs de formation) et le niveau de maîtrise de la personne en formation (ce qu'elle est en mesure de faire au moment de l'évaluation).

Vous l'aurez sans doute remarqué, les éléments du bilan donné en exemple ici font référence au cadre de la présente activité de formation.

- ✓ Ce bilan précise quelles compétences clés doivent être maîtrisées (selon une échelle de nécessité) ainsi que le niveau de maîtrise actuelle de la personne visée par le bilan.
- ✓ Ce bilan rappelle également les éléments de contenu de l'activité de formation liés à chacune des compétences clés à développer. Chaque élément cité dans un bilan de compétences doit correspondre à au moins un objectif pédagogique poursuivi par la formation.
- ✓ Ce bilan précise finalement les attentes de la personne responsable de la formation. Ces attentes s'adressent à la personne en formation et dépendent directement du niveau de maîtrise qu'elle est en mesure de démontrer pour chaque compétence clés identifiés dans le bilan.

ÉLÉMENTS DE CONTENU DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION	ATTENTES DES RESPONSABLES DE LA FORMATION
- Analyser une demande de formation (fiche 6) - Reconnaître différents types d'objectifs (fiche 7) - Concevoir une progression pédagogique en trois temps (appel, apport, exploitation, fiche 8) - Choisir des supports pédagogiques (fiche 9)	- Savoir analyser une demande de formation - Savoir reconnaître différents types d'objectifs - Comprendre la notion de progression pédagogique et l'importance d'adopter un rythme en trois temps
- Animer une activité (fiche 11) - Reconnaître les règles de l'apprentissage (fiche 3) - Miser sur des techniques et des méthodes diversifiées (fiches 11.3 et 12)	Aucune attente particulière, tous ces éléments sont déjà bien maîtrisés
Débuter, poursuivre et conclure un processus d'évaluation (fiches 13 à 13.3)	Développer une meilleure compréhension de la gestion des moments-clés de l'évaluation à réaliser après une activité de formation

FICHE 16

Il existe bien des manières de présenter les savoirs et elles sont pour la plupart toutes dignes de mention. Cependant, nous mettons ici l'accent sur une typologie développée par Guy Le Boterf, un expert-conseil en ingénierie de la formation et du développement des compétences qui traite cette question de manière pratique et opérationnelle.

LES SAVOIRS SELON GUY LE BOTERTF

Savoirs théoriques	Le savoir est une connaissance qui repose sur la compréhension et l'interprétation d'une notion, d'un concept, d'une idée.
Savoirs procéduraux	Le savoir est la connaissance d'un processus, d'une manière de procéder ou de faire, mais il ne repose pas encore sur la pratique.
Savoir-faire procéduraux	Le savoir prend forme dans la pratique, il devient un savoir-faire qui repose sur la capacité de procéder ou d'utiliser un outil ou une machine.
Savoir-faire expérimentiels	Le savoir se développe dans la pratique répétée, il devient un savoir y faire qui repose sur l'expérience de la personne.
Savoir-faire sociaux	Le savoir est une disposition de la personne à se comporter ou à se conduire de manière appropriée au contexte.
Savoirs cognitifs	Le savoir est une disposition de la personne à traiter de l'information, à raisonner, à nommer ce qu'elle fait, à apprendre (apprendre à apprendre)

NOTES

[illegible]

AU SUJET DES COMPÉTENCES

La compétence est devenue une notion phare de la formation en milieu de travail au cours des 30 dernières années. Elle est tantôt individuelle, tantôt collective. Elle s'observe et se définit dans l'action. Elle commande la mobilisation de différentes ressources (connaissances, capacités, aptitudes, comportements, etc.), mais elle sera toujours plus que la somme des ressources qui auront été mobilisées.

DIFFÉRENTS TYPES DE COMPÉTENCES

Compétence individuelle	Capacité d'une personne à réaliser des activités ou à résoudre des problèmes dans un contexte professionnel donné, afin de répondre aux exigences de l'organisation.
Compétence collective	Performance collective qui peut être qualifiée de « compétence » et qui va au-delà de l'addition des compétences individuelles des membres d'un collectif de travail.
Compétence globale	Macrocompétence (technologique ou managériale) qui définit l'identité d'une organisation et qui conditionne ses stratégies. Ces compétences sont généralement détenues par l'encadrement, mais elles peuvent appartenir à tous les salariés.
Compétence opérationnelle	Capacité qui correspond au premier niveau d'analyse permettant de décrire les moyens mis en œuvre pour réaliser une activité professionnelle. Par exemple : « être capable de... » ou « maîtriser... ». Ces compétences sont faciles à identifier et à évaluer. Elles servent souvent lors du recrutement ou de la rédaction des objectifs pédagogiques d'une formation.
Compétence génériques	Compétence qui tient davantage à la personnalité qu'à la pratique d'une fonction donnée. Compétence qui est transférable, qu'une personne peut mobiliser dans différents lieux et contextes afin d'obtenir des résultats comparables. Les compétences génériques s'énoncent en termes d'aptitudes, de comportements ou de capacités (ex. esprit d'équipe, leadership, sens de l'organisation, etc.).
Compétence transversale	Compétence générique qui caractérise de manière similaire différentes activités. Compétence liée à plusieurs dimensions de la vie d'une personne : sa capacité à lire, écrire, calculer, résoudre un problème ou encore à entrer en relation avec les autres (compétences cognitives ou comportementales).
Compétence essentielle	Compétence nécessaire pour vivre, apprendre et travailler. Compétence à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences qui permet à une personne d'évoluer dans son emploi et de s'adapter aux changements d'un milieu de travail. (<i>Ressources humaines et Développement des compétences Canada</i>)

EXEMPLES DE PLANS DE FORMATION

Plan global de formation

Il regroupe toutes les actions de formation qu'une organisation souhaite mettre en œuvre afin de développer les compétences des personnes à former, conformément à ses objectifs stratégiques.

Le plan global de formation décrit :

- les objectifs stratégiques de l'organisation et les autres éléments motivant l'élaboration du plan de formation;
- l'évaluation des besoins de formation;
- l'établissement des priorités de formation;
- les plans spécifiques des activités de formation;
- le calendrier de réalisation de la formation;
- le suivi de la formation.

Plan spécifique de formation

Il décrit les actions à réaliser dans le cadre d'une activité de formation qui vise à développer les compétences d'une ou de plusieurs personnes.

Le plan spécifique de formation décrit :

- la problématique liée à un besoin de formation particulier (ex. : nouvelles technologies, nouvel équipement, nouveau procédé, etc.);
- le titre de l'activité;
- la durée, le lieu, le calendrier de l'activité;
- les objectifs pédagogiques (ce qui doit être appris en cours de formation);
- les contenus de formation à élaborer;
- les attentes à l'issue de la formation (objectifs professionnels : « à l'issue de la formation, la personne formée devra être capable de ... »);
- les méthodes d'enseignement et d'apprentissage retenues;
- les outils pédagogiques utilisés;
- les modes et les outils d'évaluation;
- les coûts détaillés de l'activité.

Plan de développement des ressources humaines (PDRH)

Ce plan regroupe toutes les activités de l'organisation liées à la reconnaissance, l'analyse, l'évaluation et la prévision de ses besoins de main-d'œuvre.

Il ne se limite pas à la formation et est conçu pour répondre aux objectifs de l'organisation et de son personnel, à court, moyen et long termes.

Ce plan contient idéalement un plan global de formation et seules les dépenses attribuables à cette partie sont admissibles aux fins de la loi.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

MODÈLE DE CAHIER DES CHARGES

RUBRIQUE	CONTENU
Titre, code de l'action	Intitulé de l'action de formation
Résultats attendus	Description du problème que la formation doit permettre de résoudre et précisions concernant le contexte et les circonstances de l'activité de formation.
Cohérence de l'activité	Actions et opérations à mener ou mettre en œuvre parallèlement à l'activité de formation (ex. : mise à jour des systèmes informatiques ou introduction de nouveaux logiciels liés à une formation).
Participant·es et participants	Personnes concernées par une activité de formation : emploi, mission, niveau de formation préalable. Nombre de participant·es et de participants et flux prévisible.
Préalables	Niveau de connaissances nécessaires et expérience minimale à l'entrée en formation.
Objectifs de formation	Effets attendus par le maître d'œuvre (organisation, employeur, etc.) en termes de compétences requises par des situations de travail (acquisition, entretien, perfectionnement).
Conditions de réussite et de transfert	Éléments organisationnels, matériels et managériaux qui participent à la mise en œuvre des compétences (pendant et après la formation).
Formatrice, formateur	Titre ou qualité des personnes responsables de la formation.
Fonctionnement de l'activité	Dispositifs pédagogiques : démarche, méthode, moyens, ressources, supports pédagogiques, conditions de mise en situation, conditions particulières.
Modalités d'évaluation et de suivi	Précisions concernant les modalités et les formes d'évaluation (acquis, transferts, effets, etc.). Quelles seront les phases d'évaluation formative et sommative? Quels outils seront employés?
Contenu de la formation	Thèmes et sujets abordés lors de l'activité de formation.
Validation des acquis	Attestations de suivi, certification interne ou externe (diplôme, titre, etc.).
Responsable de l'activité	Identification de la personne ou du service responsable de la formation, de sa qualité, de sa pertinence.
Logistique et tarification	Modalités d'inscription (quand, où, comment, auprès de qui) et accès au lieu de formation (accueil, restauration, hébergement, etc.).
Modalités de révision	Précisions concernant la révision du cahier des charges : périodicité et mises à jour.

Ingénierie de la formation

ASTOURIC, Alain. *Réussir vos interventions de formation. Les fondamentaux de la pédagogie des adultes*, Éditions de la Chronique sociale, Lyon, 2007, 159 pages.

BEAUPRÉ, Daniel, Julie CLOUTIER et Déborah d'HOSTINGUE. *L'Évaluation du rendement de la formation : état des lieux*, article – Université du Québec à Montréal, [En ligne], 2008, 26 pages.

[<http://www.strategie-aims.com/events/conferences/6-xviieme-conference-de-l-aims/communications/1684-levaluation-du-rendement-de-la-formation-etat-des-lieux/download>] (Consulté le 16 mai 2011).

BERNIER, Amélie, et Frédéric LESEMANN (sous la direction de). *Évaluation du rendement de la formation au sein des entreprises : une comparaison entre le Québec et l'Ontario. Document n°2. Modèles d'évaluation du rendement de la formation et évaluation du rendement de la formation dans les entreprises*, Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales (TRANSPOL), INRS-UCS, Montréal, 2009, 82 p.

CAUDEN, Isabelle, et Frédérique CUISINIEZ. *La boîte à outils des formateurs*, Dunod, Paris, 2009, 189 pages.

DENNERY, Marc. *Piloter un projet de formation. De l'analyse de la demande au cahier des charges*. 5^e édition, ESF éditeur, Paris, 2008, 222 p.

DUNBERRY, Alain, et Céline PÉCHARD. *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives, rapport de recherche*, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente (CIRDEP), UQAM, Montréal, 2007, 47 p.

DUNBERRY, Alain, et autres. *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans les entreprises performantes*, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente (CIRDEP), UQAM, Montréal, 2008, 102 p.

GOSSELIN, Maurice. *Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise : une recension des écrits*, Université Laval, Québec, 2005, 108 p.

LE BOTERF, Guy. *Ingénierie et évaluation des compétences*, 4^e édition entièrement renouvelée, Édition d'Organisation, Paris, 2002, 563p.

LEDOUX, Régine, et Jean-Pierre LEDOUX. *Manuel à l'usage du formateur : concevoir, réaliser et animer un projet de formation ou de tutorat*, Éditions Afnor, 3^e édition, Paris, 2009, 149 pages.

PARMENTIER, Christophe. *L'essentiel de la formation : préparer, animer, évaluer*, 2^e édition, 89 fiches opérationnelles, Éditions d'organisation, Paris, 2007, 324 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES ET DU DÉVELOPPEMENT. *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, Québec, 2002.

EMPLOI-QUÉBEC, DIRECTION DES AFFAIRES PUBLIQUES ET DES COMMUNICATIONS. *La gestion de la formation. Guide pratique*, Les publications du Québec, Québec, 2002, 98 pages.

EMPLOI-QUÉBEC, DIRECTION DES MESURES ET DES SERVICES D'EMPLOI. Guide des mesures et des services d'emploi. 5.8 Mesure de formation de la main-d'œuvre. Section 2 : Modalités du volet entreprises, [En ligne], 2009, 23 pages.

[http://emploiuebec.net/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_8_Mesure_formation_main_oeuvre/02Guide_MFOR_volet_entreprises.pdf]. (Consulté le 19 avril 2011).

COMITÉ SECTORIEL DE LA MAIN-D'ŒUVRE DE L'INDUSTRIE TEXTILE DU QUÉBEC. *Guide d'analyse des besoins de formation (et plan de formation)*, [En ligne], 2001, 54 pages.

[http://www.csmotextile.qc.ca/Documents/Guide_ABF.pdf]. (Consulté le 20 avril 2011).

FOAD-SPIRIT. Mini guide pédagogique : dossier stratégie pédagogiques, [En ligne], 2006, 25 pages.

[<http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf>]. (Consulté le 3 juin 2011).

FOAD-SPIRIT. Mini guide pédagogique : dossier séquence pédagogique, [En ligne].

[<http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini2.pdf>]. (Consulté le 3 juin 2011), 2006, 25 pages.

INSTITUT WALLON DE FORMATION EN ALTERNANCE ET DES INDÉPENDANTS ET PETITES ET MOYENNES ENTREPRISES (IFAPME). *Formation de formateurs, module de base*, IFAPME, [En ligne], 2008, 141 pages.

[http://www.ifapmeportail.be/documents_telechargeables/moduledabase.pdf] (Consulté le 31 mai 2011).

Accompagnement

PAUL, M. (2003). *Ce qu'accompagner veut dire*, Carriérologie, Revue francophone internationale, vol. 9, n°1, 2003. [En ligne], [http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/07_paul.pdf], (Consulté le 12 décembre 2016).

PAUL, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse, *Éducation permanente*, n°153, 2002-4, pp. 43-56. [En ligne], [<http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>], (Consulté le 12 décembre 2016).

BARABEL, Michel, MEIER, Olivier, PERRET, André et Thierry TEBOUL (2012). *Le grand livre de la formation*, sous la direction de. Dunod, Paris, 533 pages.

Transférer des connaissances

MEIRIEU, Philippe. *Le transfert des connaissances : éléments pour un travail en formation*, Outils repris et retravaillés à partir du travail effectué lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE-Lyon 2, [En ligne], 12 pages.

[<http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>] (Consulté le 26 septembre 2011)

RAYMOND, Lysanne, en collaboration avec Robert PARENT, Lise DESMARAIS et Louise LECLERC. *Une approche proactive : coffre à outils sur le transfert des connaissances appliqué à la SST*, Laboratoire de recherche sur la dynamique du transfert de connaissances, Université de Sherbrooke, [En ligne], 2008, 52 pages.

[http://www.usherbrooke.ca/ceot/fileadmin/sites/ceot/documents/labo-tc/Coffre_a_outils/Coffre-outils.pdf] (Consulté le 26 septembre 2011)

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIC DU QUÉBEC. *Animer un processus de transfert des connaissances. Bilan des connaissances et outil d'animation*, Direction de la recherche, formation et développement, [En ligne], 2009, 69 pages.

[http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1012_AnimerTransfertConn_Bilan.pdf] (Consulté le 26 septembre 2011)

LAMARI, Moktar. *Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites : les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées*, *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 39-65, [En ligne], 2010.

[<http://archives.enap.ca/bibliotheques/telescope/Telv16n1p39.pdf>] (Consulté le 26 septembre 2011)

DELISLE, André, Robert ROY et Maryse SAMSON. *Vers un transfert des connaissances dans un contexte de mobilité élevée*, Université de Sherbrooke, [En ligne], 2007, 16 pages.

[http://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/documents/synthese_projets_recherche/2007_transfert_connaissances_mobilite_eleve_rapport.pdf] (Consulté le 26 septembre 2011)

SOUFFEZ, Karine. *Quelques repères terre-à-terre pour transférer des connaissances en santé environnementale*, Bulletin d'information en santé environnementale, février 2011, [En ligne], 5 pages.

[<http://www.inspq.qc.ca/bise/file.axd?file=2011%2f2%2f1-Souffez-vf.pdf>] (Consulté le 26 septembre 2011)

Accueil et intégration

« Accueil et intégration d'un nouvel employé : comment s'y prendre? », *Textile express*, Le bulletin du Réseau RRH, Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'industrie textile du Québec, n°28, février 2011, p. 2. Accessible en ligne : http://www.csmotextile.qc.ca/Documents/Textile_Express/Bul_28_22FEV11.pdf.

COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE EN TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS. *Module IV : Accueil et intégration, Guide de gestion des ressources humaines destiné aux entreprises des technologies de l'information et des communications*, 2008, [En ligne], 11 pages.

[http://hrtool.ictc-ctic.ca/fr/pdfs/CTIC_GuideRH_ModuleIV.pdf] (Consulté le 20 septembre 2011)

Changement technologique

BALDWIN, John R. et PETERS Valerie. *La formation comme stratégie en matière de ressources humaines : La réaction aux pénuries de personnel et au changement technologique*, Statistique Canada, n°154, 2001, [En ligne], 48 pages.

[<http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2001154-fra.pdf>] (Consulté le 12 septembre 2011)

Formation de base

BÉLANGER, Paul, Stéphane DANIAU et Jean-François MEILLEUR. *La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : pratiques et modèles novateurs, rapport synthèse*, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente (CIRDEP), UQAM, Montréal, septembre, [En ligne], 2010, 118 pages.

[http://www.cirdep.uqam.ca/images/images/PDF/juin2011/rapport_final_fobasepme.pdf] (Consulté le 12 septembre 2011).

BÉLANGER, Paul. « Le besoin de développement des compétences de base en milieu de travail : un nouveau défi », *Bulletin de l'Observatoire compétences-emploi sur la formation continue et le développement des compétences*, juin 2011. Accessible en ligne : <http://www.cirdep.uqam.ca/index.php/les-bulletins/49-fobasedefi.html?catid=10%3Abulletinjuin2011>.

Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT)

MINISTÈRE DU travail, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE, site officiel d'emploi-Québec.

Développés dans le cadre d'un projet soutenu par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et mené en partenariat avec la Fédération des chambres de commerce du Québec (FCCQ), les documents de la série *Trucs et outils pour favoriser l'apprentissage* visent à faire découvrir les bases de l'ingénierie de la formation à toute personne qui souhaite organiser des activités de formation centrées sur les apprenants adultes.

Deux autres titres sont disponibles dans cette série :

- ✓ *Planifier et gérer la formation : Fiches synthèses pour assurer le suivi des activités*
- ✓ *Identifier des situations de formation : Illustration de six cas type de formation en milieu de travail*

Trucs et outils pour favoriser l'apprentissage



**L'ingénierie de la formation
à la portée de la main!**

Depuis 65 ans, l'ICÉA défend les valeurs démocratiques et humanitaires associées à l'apprentissage tout au long de la vie, pour tous les membres de la société. Par ses actions, l'Institut cherche à renforcer la coopération entre les organisations et les mouvements engagés dans des activités de formation des adultes.

L'ICÉA a contribué à la création de nombreux organismes.

- Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)
- La Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO)
- Communautique
- La Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF)
- Le Conseil international d'éducation des adultes (CIÉA)

www.icea.qc.ca