

T-KIT 6

Les principes essentiels de la formation



Collection de kits de formation

Partenariat jeunesse

Partenariat entre la Commission européenne
et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse



T-Kit 6

Les principes essentiels de la formation

Seconde édition

Éditeur

Sabine Klocker

Auteurs de la version révisée

Snežana Bačlija Knoch

Sabine Klocker

Stefan Manevski

Auteurs de la première édition

Goran Buldioski

Cecilia Grimaldi

Sonja Mitter

Gavan Titley

Georges Wagner

Conseillers

Mark Taylor

Rui Gomes

Adina Marina Șerban

Gisele Evrard Markovic

Illustrations

Vanda Kovács

Coordination

Viktória Kárpátszki

Lali Bouché

Conseil de l'Europe et Commission européenne

Édition anglaise :
T-Kit 6 – Training essentials (second edition)
ISBN 978-92-871-8664-5

Les vues exprimées dans le présent ouvrage réalisé à la demande du Partenariat pour la jeunesse Union européenne-Conseil de l'Europe sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle des institutions partenaires, de leurs États membres ou des organisations qui coopèrent avec elles.

Tous droits réservés. Aucun extrait de la présente publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.) ou mécanique, y compris par photocopie, enregistrement ou par tout système de stockage et d'extraction de l'information –, sans l'autorisation préalable écrite de la Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Couverture : Service de la production des documents et publications (SPDP), Conseil de l'Europe
Mise en page : Pointillés, Strasbourg

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9560-9

ISBN 978-92-871-9561-6 (PDF)

© Conseil de l'Europe et Commission européenne,
janvier 2025

Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Certains d'entre vous se sont peut-être demandé : mais que signifie « T-Kit » ? À cette question, nous pouvons apporter deux réponses. La première réponse, la plus simple, se trouve dans la formulation complète, en anglais, de cette abréviation : « Training Kit », c'est-à-dire kit de formation. La deuxième est liée à sa sonorité qui rappelle celle de « ticket », le titre de transport qui nous permet de voyager. Nous vous invitons à faire un voyage, à partir à la découverte de nouvelles idées utiles dans le travail avec des jeunes gens. Plus précisément, nous souhaiterions le destiner aux travailleurs de jeunesse et aux formateurs, afin de leur apporter des outils théoriques et pratiques pour travailler avec et/ou former des jeunes. La série des T-Kits est le fruit d'efforts collectifs déployés par des personnes de diverses cultures, professions et organisations. Des formateurs de jeunesse, des responsables d'ONG de jeunesse et des auteurs professionnels ont travaillé ensemble à la réalisation de publications de grande qualité, qui répondent aux besoins du groupe cible, tout en tenant compte de la diversité des approches de chacun des sujets en Europe. Les T-Kits s'inscrivent dans le cadre du Partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne dans le domaine de la jeunesse.

Pour de plus amples informations, rendez-vous sur le site internet du partenariat :
<http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership>.

Le générique masculin employé dans cette publication a valeur de genre neutre et désigne aussi bien les hommes que les femmes. Il est utilisé dans le but d'en alléger la forme et d'en faciliter la lecture.

Sommaire

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION	9
1.1. La formation, les objectifs de la formation et l'éducation non formelle	9
1.2. La formation et le formateur	24
1.3. L'apprentissage interculturel et la formation	33
CHAPITRE 2. FAIRE DE LA FORMATION EN ÉQUIPE	39
2.1. Le travail en équipe multiculturelle	39
2.2. La constitution d'une équipe et la vie de l'équipe	41
2.3. De la préparation à la pratique : le travail en équipe durant la formation	47
CHAPITRE 3. METTRE LA FORMATION EN ROUTE	55
3.1. L'évaluation des besoins de formation	55
3.2. L'apprentissage, les résultats de l'apprentissage et les styles d'apprentissage	60
3.3. Les stratégies et les méthodologies	72
3.4. Les considérations logistiques	77
3.5. La conception du programme	90
3.6. L'évaluation	102
CHAPITRE 4. LA FORMATION EN ACTION	111
4.1. La vie du groupe et le processus de formation	111
4.2. Gérer les conflits	121
4.3. Les rôles, le groupe, l'équipe et leurs responsabilités	128
4.4. Adapter le programme et le mettre en œuvre	138
CHAPITRE 5. APRÈS LA FORMATION	151
5.1. Transfert et multiplication : comment utiliser les résultats de la formation et transmettre les enseignements	151
5.2. Multiplication : quelles sont les possibilités ?	153
5.3. Préparer les participants durant la formation au transfert et à la multiplication	155
CHAPITRE 6. CONCLUSIONS – TOUT COMMENCE LÀ FINALEMENT !	161
ANNEXE 1. QUESTIONNAIRE DE PROFILAGE POUR LE TRAVAIL EN ÉQUIPE	163
ANNEXE 2. COOPÉRATION AU SEIN DE L'ÉQUIPE	167
ANNEXE 3. BESOINS DES PARTICIPANTS EN TERMES D'ACCESSIBILITÉ	169
ANNEXE 4. COMPLÉMENT AUX CONSIDÉRATIONS LOGISTIQUES DE BASE (SECTION 3.4)	171
ANNEXE 5. APERÇU DE LA SESSION	175
ANNEXE 6. SUGGESTIONS POUR LES GRANDES LIGNES DU RAPPORT	177
ANNEXE 7. ÉVALUATION	179
BIBLIOGRAPHIE	185
À PROPOS DES AUTEURS ET DES CONTRIBUTEURS	193

Introduction

Bienvenue dans la deuxième édition du T-Kit sur les principes essentiels de la formation ! Nous sommes fiers de vous présenter ce T-Kit : il sera votre sésame pour la formation européenne de jeunesse et un formidable tremplin pour la découverte de la formation à l'éducation non formelle. Rédigé par des formateurs de formateurs et des animateurs du secteur de la jeunesse à l'échelle européenne, ce manuel vous sera d'une aide précieuse si vous souhaitez renforcer vos compétences en matière de formation et en apprendre davantage sur les fondamentaux, les concepts, les outils, les pratiques et les ressources en la matière. Il sera aussi l'outil parfait si vous êtes à la recherche de conseils et d'astuces.

La première version du T-Kit 6 sur les principes essentiels de la formation a vu le jour en 2002. Il avait été conçu en tant qu'outil pour le travail de jeunesse en Europe, en particulier pour la formation et l'éducation des acteurs du travail international de jeunesse. Depuis, ce T-Kit a été un soutien significatif pour les formateurs du secteur européen de la jeunesse ; il a accompagné la formation de formateurs et de nombreux stages de formation ont été conçus avec son aide.

En 2019, la révision de ce T-Kit a été entreprise sous l'égide du Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse. En effet, force était de constater que le domaine de la formation s'était élargi pour inclure notamment des considérations liées aux environnements d'apprentissage inclusifs, à la mobilité de l'apprentissage, à l'apprentissage en ligne et à l'apprentissage mixte, aux compétences et aux normes de qualité en matière de formation. Des conclusions de la réunion préparatoire de mai 2019, il est ressorti que certains contenus et concepts clés étaient toujours valables, tandis que de nombreuses autres parties du T-Kit devaient être actualisées, explorées plus en profondeur, voire totalement repensées. La formation européenne au travail de jeunesse a intégré d'autres dimensions. Elle a relevé de nouveaux défis pour offrir de bien plus nombreuses opportunités – en ligne et hors ligne – associées à la mondialisation et à la numérisation. Bref, le domaine a évolué de façon substantielle. C'est pourquoi nous vous proposons un T-Kit enrichi, beaucoup plus volumineux, qui reflète l'état actuel de la formation des jeunes en Europe.

Au moment où la dernière main était mise à ce T-Kit, au printemps 2020, la pandémie de covid-19 lançait un nouveau défi à la formation au travail européen de jeunesse, lui conférant une autre dimension. Du jour au lendemain, tous les stages résidentiels étaient annulés tandis que d'innombrables possibilités d'apprentissage en ligne voyaient le jour. Cette période d'essais et d'erreurs a permis la mise en place de modalités d'apprentissage en ligne et mixtes. Elle a promu de nouvelles approches du travail de jeunesse et l'activisme des jeunes en général. Bien que courte, cette période a été un véritable déclencheur qui a permis de passer à la vitesse supérieure en matière d'apprentissage en ligne et mixte dans l'éducation non formelle. Nous présenterons donc quelques conclusions et réflexions tirées de cette phase d'évolution accélérée.

D'une manière générale, ce T-Kit est organisé suivant la logique d'une formation, de la première à la dernière étape. Cela étant, il est clair que certains éléments peuvent être étudiés à différents moments ou simultanément, ou en différentes situations.

Le chapitre 1 (« Le contexte de la formation ») examine le secteur de la formation et le contexte dans lequel cette publication a vu le jour. Après l'environnement du travail européen de jeunesse, il s'intéresse à ses acteurs, les formateurs, et amorce une réflexion sur les questions de valeurs, d'éthique, de rôles et de bien-être, ainsi que sur les compétences des formateurs. Ce chapitre se termine par une première réflexion sur l'apprentissage interculturel et son omniprésence dans le type de formation que nous mettons en œuvre.

Le chapitre 2 (« Faire de la formation en équipe ») examine le défi que représente le travail non seulement en équipe, mais aussi au sein d'une équipe multiculturelle de formateurs, qui est l'une des caractéristiques de la formation européenne de jeunesse. L'objectif de ce chapitre est d'explorer des questions et des activités concrètes susceptibles d'aider les équipes à construire des relations durables et à anticiper les difficultés en réfléchissant aux différentes possibilités de collaboration.

La plus grande partie du T-Kit, le chapitre 3 (« Mettre la formation en route »), traite du processus, souvent épuisant, de la planification pédagogique et logistique. Il explore le processus éducatif, depuis l'évaluation des besoins jusqu'à la conception de la session et son évaluation (y compris les options mixtes et en ligne), et tente de fournir un cadre permettant de rendre la partie organisationnelle le moins pénible possible.

Une fois en mouvement, nous passons au chapitre 4 (« La formation en marche »), qui traite des processus déclenchés par une activité et de leur signification pour les individus, le groupe et le thème. Il examine les

problèmes qui exigent des formateurs une certaine flexibilité et une capacité à évaluer pour adapter en permanence leur offre, tels que les conflits dans le groupe et la nécessité de planifier un nouveau programme de formation.

Le chapitre 5 (« Après la formation ») examine les questions de transfert et de multiplication, et la façon dont les participants peuvent intégrer les enseignements tirés de la formation dans leur vie professionnelle (et personnelle).

L'équipe d'auteurs était composée de formateurs expérimentés dans le domaine de la jeunesse : Snežana Bačlija Knoch, Sabine Klocker et Stefan Manevski. L'équipe de révision du T-Kit, composée d'Adina Calafateanu, Gisele Evrard, Mara Georgescu, Marta Mędlińska et Mark E. Taylor, a accompagné la réflexion initiale et le démarrage de la rédaction. Au moment de la finalisation, l'équipe de révision et Rui Gomes ont su apporter des commentaires précieux. Nous remercions tout particulièrement Mark pour sa contribution constructive tout au long du processus. Nous tenons aussi à rendre hommage à Viktória Kárpátszki, pour sa coordination pleine de discernement, et à Vanda Kovács, notre brillante illustratrice, pour sa créativité.

Nous souhaitons également saluer le travail des auteurs de la première édition de ce T-Kit, à savoir Goran Buldioski, Cecilia Grimaldi, Sonja Mitter, Gavan Titley et Georges Wagner. Ils nous ont fourni une base solide sur laquelle concevoir un outil pour la décennie à venir.

Lors de la réunion préparatoire en vue de la réédition de ce T-Kit, nous devions répondre à deux questions essentielles : que fallait-il retenir de la première édition du T-Kit ? Et quels étaient les ajouts indispensables à cette nouvelle, deuxième, édition 2020 ? Notre objectif était de dresser un tableau actualisé des conditions et des exigences en matière de formation des jeunes en Europe, ainsi que des besoins des formateurs en termes de compétences et de développement de ces compétences. De plus, nous voulions élaborer un manuel qui puisse être une source d'inspiration et un support d'apprentissage pertinent pour les formateurs/travailleurs de jeunesse dans les vingt prochaines années. Ce manuel est aussi un point de départ pour les débutants, et un outil pour repenser et améliorer les stratégies et pratiques de formation qu'utilisent habituellement les formateurs expérimentés dans le contexte de la formation au travail de jeunesse en Europe.

Ce qui, de notre point de vue, a changé de manière significative par rapport à la première édition, c'est l'accent placé dans cette version actualisée sur les compétences des formateurs et le développement de ces compétences. Le Conseil de l'Europe et SALTO-YOUTH ont beaucoup travaillé sur ce point, en plus d'introduire des normes de formation et des critères de qualité pour la formation à l'éducation non formelle. La reconnaissance de l'éducation non formelle a fait un grand pas en avant, ce que nous tenions à saluer et à souligner. En outre, les dimensions d'accessibilité et de diversité se sont beaucoup développées dans le domaine de la formation européenne, tout comme dans la société en général. Des sujets tels que l'accès, le genre, l'environnement et la durabilité sont devenus incontournables. Et bien sûr, les options en matière de cours en ligne et d'apprentissage mixte ainsi que les outils numériques disponibles ont fait évoluer le domaine de la formation et l'ont considérablement enrichi. Grâce aux technologies numériques, beaucoup plus de jeunes sont accessibles et de nouvelles formes de participation ont été explorées. En outre, il était important pour nous d'intégrer les aspects que sont les environnements d'apprentissage, la gestion des émotions et le bien-être du formateur. Enfin, pour être en phase avec les réalités, les réseaux et les besoins des jeunes, les nouvelles façons de produire un rapport de formation, les canaux de communication au sein d'une équipe de formation et le suivi éventuel de la formation sont autant de sujets traités dans ce manuel.

Cela étant, vous constaterez que nous avons conservé la quintessence de ce qui s'est avéré être une base solide pour la formation, la planification et la gestion de l'éducation non formelle, tout en présentant des concepts clés, une théorie éducative actualisée, diverses ressources de formation et de nombreux liens inspirants pour une exploration et un apprentissage plus en profondeur. En substance, nous avons cherché à présenter un mélange équilibré de théorie et de pratique.

Une question pertinente à clarifier dès le début était celle-ci : comment voyons-nous la formation ? Dans cette publication, la formation est considérée comme une approche pédagogique fondée sur les principes de l'éducation non formelle, et donc comme un processus d'apprentissage centré sur le participant et piloté par une équipe multiculturelle. Vous trouverez dans les chapitres suivants une analyse détaillée de ces termes et de leur pertinence, dans la mesure où ils nous ont permis de déterminer clairement ce qu'il était essentiel d'inclure dans ce manuel et ce qui n'y avait pas sa place.

Concernant l'apprentissage interculturel, nous tenons à souligner qu'il ne s'agit pas simplement d'un élément de notre discussion générale sur la formation. Si ce T-Kit avait un sous-titre, ce serait celui-ci : *Les principes essentiels de la formation à dimension interculturelle*. L'apprentissage interculturel fournit le cadre éducatif et éthique global du manuel, dans la mesure où la formation, dans notre contexte, se nourrit de la richesse et

de la diversité des perceptions du monde, de l'apprentissage, des valeurs et de la façon d'être de chacun ; la dimension interculturelle est donc une constante essentielle de tous les aspects de sa conception et de sa mise en œuvre.

Un dernier mot des auteurs de ce T-Kit : le texte fait de nombreuses références aux autres volumes de la série des T-Kits. Certes, tous les lecteurs n'y ont pas forcément accès, mais nous n'avons pas voulu systématiquement reproduire du matériel déjà disponible. Par ailleurs, nous avons choisi de présenter un large éventail des éléments essentiels de la formation pratique et théorique, alors que la plupart des autres T-Kits abordent les spécificités de certains aspects de la formation.

Nous souhaitons que la lecture de ce T-Kit vous inspire, vous responsabilise et vous fasse grandir... et qu'elle suscite des « Euréka ! ». Nous espérons que vous userez et abuserez de ce T-Kit dans votre pratique quotidienne et que vous pourrez très vite nous dire comment il est utilisé dans le monde coloré de la formation des jeunes en Europe ! Par-dessus tout, nous formulons le souhait qu'il apporte une précieuse contribution à la formation et aux formateurs, ainsi qu'aux jeunes avec lesquels vous travaillez, car tel était notre objectif au moment d'investir sans compter notre temps, notre énergie, nos compétences, notre expérience et tout notre cœur ♥ dans sa réalisation.

Votre équipe du T-Kit

Sabine Klocker

Snežana Bačlija Knoch

Stefan Manevski

Le contexte de la formation

1.1. LA FORMATION, LES OBJECTIFS DE LA FORMATION ET L'ÉDUCATION NON FORMELLE

Apprendre n'épuise jamais l'esprit.

Léonard de Vinci

1.1.1. Qu'est-ce que la formation dans le contexte du travail européen de jeunesse ?

Aujourd'hui, la formation est présente dans pratiquement tous les secteurs de la société, dans les affaires et dans la politique, dans nos rôles publics et dans nos vies privées. Dans l'introduction, nous avons précisé que, dans cette publication, la formation est considérée comme une approche pédagogique fondée sur le principe de l'éducation non formelle, et donc comme un processus d'apprentissage centré sur le participant et piloté par une équipe multiculturelle. Plus précisément, cette publication traite de l'éducation et de l'apprentissage non formels et informels dans les contextes spécifiques de la coopération/du travail international ou interculturel de jeunesse. Mais, parce qu'il s'agit d'une publication du Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, nous nous concentrons principalement sur la formation, la pratique et les contextes du travail de jeunesse en Europe.

Les définitions ci-après du travail européen de jeunesse et de la formation en la matière contribueront à instaurer un terrain d'entente.

Au sein du Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, le terme « formation » est défini comme suit :

La formation est un processus par lequel on enseigne à une personne les compétences nécessaires pour un certain objectif (travail, art, sport). Dans le cadre européen, ce terme a des significations différentes selon le contexte. Dans le secteur jeunesse, la formation vise à autonomiser les jeunes d'une manière générale par l'acquisition de connaissances et de compétences pour la vie personnelle et (de plus en plus) professionnelle. Ces compétences sont intrinsèquement pertinentes et utiles pour les jeunes comme pour les professionnels de la jeunesse en tant qu'individus, citoyens et employés/indépendants (y compris les animateurs et les travailleurs de jeunesse, les formateurs de jeunes, les chercheurs dans le domaine de la jeunesse, les décideurs politiques en matière de jeunesse)¹.

Dans le référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation dans le domaine de la jeunesse, la formation dans le domaine de la jeunesse est ainsi définie :

La formation dans le domaine de la jeunesse désigne une activité éducative ciblée, fondée sur les principes et les valeurs du travail de jeunesse et de l'apprentissage non formel. La formation dans ce domaine s'adresse aux jeunes et à ceux qui créent les conditions permettant aux jeunes de s'engager dans des activités qui favorisent leur développement individuel (animateurs de jeunesse, formateurs de jeunes, fonctionnaires, responsables, conseillers, etc.). Le développement des jeunes est promu de diverses manières, notamment en favorisant l'acquisition des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs nécessaires à un travail de qualité dans le domaine de la jeunesse².

Ces deux définitions ont pour point commun de souligner que la formation des jeunes vise l'autonomisation de l'individu et le développement de ses compétences, qu'il s'agisse d'un jeune, d'un travailleur de jeunesse, d'un animateur de jeunesse, d'un professionnel de jeunesse ou simplement d'un citoyen, afin qu'il puisse s'épanouir et participer à la société et à un travail de jeunesse durable.

-
1. « Glossary on youth », accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/glossary>, consulté le 13 août 2020 (en anglais).
 2. « European Training Strategy in the field of youth », accessible à l'adresse https://ec.europa.eu/youth/sites/youth/files/eu-training-strategy-youth_en.pdf, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

La formation européenne de jeunesse est axée sur l'éducation non formelle et l'inclusion sociale³ ; de ce fait, elle est très différente de la formation mise en œuvre dans le monde de l'entreprise. Elle cible les défis auxquels l'Europe est confrontée compte tenu des changements économiques, politiques et sociaux qui se répercutent directement sur les jeunes. Une attention particulière va aux problématiques que rencontrent les groupes socialement exclus. Ainsi, les stages de formation se concentrent sur le rôle que peuvent jouer les travailleurs de jeunesse et les organisations de jeunesse afin de soutenir les jeunes qui font face à ces changements et d'encourager leur active participation.

Par conséquent, la formation dans ce contexte fait référence à divers processus et stratégies, en fonction du contexte organisationnel et culturel dans lequel elle se déroule et des objectifs et valeurs de ses organisateurs. Cela étant, dans le secteur du travail interculturel et international de jeunesse, certains éléments d'ordre général sont communs à toute formation ; ils seront explorés dans cette publication.

Le terme « travail européen de jeunesse », plutôt large, couvre de nombreux aspects. Certains pourraient se demander pourquoi nous ne faisons pas également référence au travail international de jeunesse. En réponse à cette question, Yael Ohana a clarifié le terme « travail européen de jeunesse » dans son rapport *What's politics got to do with it? (Qu'est-ce que la politique a à voir avec cela ?)* :

Le travail européen de jeunesse doit être compris au sens large, comme le travail mené avec les jeunes (de nature principalement éducative) qui : a) appréhende l'« Europe » ou les « questions européennes » comme des considérations ou un contexte clés ; et/ou b) utilise des fonds provenant de programmes européens de travail de jeunesse ou est organisé de façon centralisée par l'une des institutions européennes de soutien au travail de jeunesse ; et/ou c) se déroule entre différents pays en Europe (international) ou dans un pays en Europe (national avec une dimension européenne) ; et/ou d) est mené par des organisations dont la capacité a été renforcée par des programmes européens de travail de jeunesse. Selon notre compréhension, toute combinaison d'au moins deux de ces critères qualifierait un projet de travail de jeunesse comme travail européen de jeunesse⁴.

Le lien suivant vous permet d'accéder au glossaire du Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe consacré aux questions en lien avec la jeunesse, le travail et la formation des jeunes. Vous y trouverez également des réponses à toute interrogation terminologique ou autre : <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/glossary>.

En outre, tous les chapitres à venir vous permettront de vous familiariser avec les éléments essentiels de la formation des jeunes.

Pour commencer, voici une présentation des acteurs clés du domaine de la formation des jeunes.

Les programmes de l'Union européenne pour la jeunesse : Erasmus+ et SALTO-YOUTH

Erasmus+ est un programme de l'Union européenne visant à soutenir l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport en Europe. Il offre à plus de quatre millions d'Européens la possibilité d'étudier, de se former, d'acquérir de l'expérience et de faire du bénévolat à l'étranger. Les agences nationales Erasmus+ jouent un rôle important dans le choix des priorités de formation et apportent leur aide aux jeunes qui désirent participer à des stages de formation. Elles disposent de leur propre budget annuel pour les activités de coopération transnationale (ACT).

SALTO intervient dans le cadre du volet jeunesse d'Erasmus+. Grâce à Erasmus+ Jeunesse, jeunes et animateurs de jeunesse peuvent participer à des échanges internationaux, à des placements de volontaires à court et long terme, et à d'autres activités de développement professionnel international⁵.

L'autre initiative pertinente de l'Union européenne est le Corps européen de solidarité, qui offre aux jeunes des possibilités de faire du bénévolat ou de s'investir, dans leur propre pays ou à l'étranger, dans des projets qui profitent aux communautés et aux personnes en Europe et au-delà des frontières européennes⁶.

Les centres de ressources SALTO-YOUTH (ci-après les « centres SALTO ») sont des structures qui remplissent les

3. *T-Kit 8 – Inclusion sociale*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-8-social-inclusion>, consulté le 13 août 2020.

4. Ohana Y. (2020), *What's politics got to do with it? European youth work programmes and the development of critical youth citizenship*, accessible à l'adresse www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/what-s-politics-got-to-do-with-it.4143/, consulté le 13 août 2020.

5. Pour plus d'informations, voir la page « Erasmus+ » de la Commission européenne, accessible à l'adresse https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_fr, consulté le 13 août 2020.

6. Site web du Corps européen de solidarité, accessible à l'adresse https://europa.eu/youth/solidarity_fr, consulté le 13 août 2020.

fonctions confiées aux agences nationales Erasmus+ dans le domaine de la jeunesse et au Corps européen de solidarité. Ils sont constitués d'équipes qui soutiennent les agences nationales, la Commission et les parties prenantes impliquées dans le développement et la mise en œuvre d'activités, de projets et de stratégies de qualité dans le domaine de la jeunesse. Les centres SALTO travaillent pour le compte de la Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture de la Commission européenne⁷.

Le réseau de centres SALTO-YOUTH a été créé en 2000 pour contribuer à la mise en œuvre des programmes européens en faveur des jeunes, avec pour priorités la qualité, le renforcement des capacités, le développement thématique et régional et la connaissance. Actuellement, le réseau SALTO se compose de sept centres de ressources qui accompagnent la mise en œuvre des projets Erasmus+ Jeunesse et du Corps européen de solidarité ; cette mission est confiée par la Commission aux agences nationales suivantes :

- ▶ Europe orientale et Caucase, Pologne ;
- ▶ EuroMed, France ;
- ▶ Corps européen de solidarité, Autriche ;
- ▶ Inclusion et Diversité, Belgique (Flandres) ;
- ▶ Participation et Information, Estonie ;
- ▶ Europe du Sud-Est, Slovénie ;
- ▶ Formation et Coopération, Allemagne.

La mission des centres SALTO est d'améliorer la qualité et l'impact des projets du Corps européen de solidarité et d'Erasmus+ dans le domaine de la jeunesse.

Le Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse

Le Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse (connu sous le nom de Partenariat UE-Conseil de l'Europe pour la jeunesse ou dans le domaine de la jeunesse ; « le partenariat » dans cette publication) est un programme de coopération entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, créé en 1998. Il est fondé sur le principe d'une participation équilibrée des institutions partenaires en termes de priorités politiques, de gestion, de financement et de visibilité.

L'objectif général est de favoriser les synergies entre les activités menées par les deux institutions en faveur de la jeunesse, en privilégiant des thèmes d'intérêt partagé et des questions qui justifient une approche européenne commune. Les activités du partenariat visent à répondre aux besoins des jeunes et du secteur jeunesse au sens large, y compris les décideurs, les experts gouvernementaux, les chercheurs dans le domaine de la jeunesse, les praticiens de la jeunesse et les organisations de jeunesse.

D'un point de vue géographique, le partenariat couvre les pays de l'Union européenne et les États membres du Conseil de l'Europe, les États signataires de la Convention culturelle européenne, ainsi que les pays voisins du sud de la Méditerranée.

Ses priorités :

- ▶ la participation/la citoyenneté, y compris les nouveaux concepts et outils en la matière ;
- ▶ l'inclusion sociale, avec un accent sur la sensibilisation, l'accès aux droits sociaux et la lutte contre la discrimination à l'encontre des groupes vulnérables ;
- ▶ le développement de la qualité dans le travail de jeunesse.

Au départ axé sur les questions de formation, le magazine *Coyote* du partenariat s'est élargi à l'ensemble des domaines de travail prioritaires du partenariat. Un de ses derniers numéros est consacré au thème de la formation (professionnelle) des jeunes européens⁸.

Le travail et les priorités du partenariat se reflètent également dans la présente publication et dans toute la série des kits de formation (T-Kit), qui constituent une vaste collection d'outils théoriques et pratiques à utiliser pour la formation des jeunes⁹.

7. Pour plus de détails sur SALTO-YOUTH, voir www.salto-youth.net/about/ et https://europa.eu/youth/solidarity_fr (en anglais).

8. Magazine *Coyote*, n° 28, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/do-we-leave-enough-space-for-experiential-learning>, consulté le 13 août 2020.

9. Série des T-Kits, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>, consulté le 13 octobre 2020.

Pour plus d'informations, veuillez consulter le site web du Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse¹⁰.

Le Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe, la plus ancienne organisation intergouvernementale d'Europe, a été créé pour préserver la paix sur le continent par la protection des droits de l'homme, de la démocratie et de l'État de droit. Le secteur jeunesse du Conseil de l'Europe travaille avec 50 gouvernements et de nombreuses organisations de jeunesse par le biais d'un système de cogestion qui permet aux jeunes de disposer d'un espace significatif pour déterminer et gérer l'agenda des travaux de l'institution. Le Conseil de l'Europe reste la seule organisation européenne intergouvernementale qui, depuis près de cinquante ans, dispose de deux établissements dédiés à l'éducation, les Centres européens de la jeunesse, qui sont dotés d'un personnel spécialisé dans les activités d'éducation interculturelle non formelle. Ces dernières décennies, les Centres européens de la jeunesse, à la tête de l'innovation, du développement et de la promotion d'approches, d'outils et de ressources dans ce domaine, ont joué un rôle majeur dans le développement de l'éducation et de la formation non formelles.

Le Conseil de l'Europe mène ses travaux en s'appuyant sur un triangle stratégique, à savoir l'élaboration de normes, le suivi et la coopération. Autrement dit, l'Organisation élabore des normes dans son domaine d'activité, surveille leur application dans les États membres et met en œuvre des activités de coopération pour aider les États à satisfaire à ces normes. La formation joue un rôle crucial dans les activités de coopération et, dans le domaine de la jeunesse, elle comprend souvent la formation de représentants de la société civile, de conseils de jeunesse et d'autorités publiques responsables de la jeunesse. Mais, parfois, des formations sont également proposées à d'autres acteurs qui jouent un rôle essentiel dans l'accès des jeunes aux droits, dans le travail de jeunesse ou encore dans le travail spécifique d'inclusion et de non-discrimination effectué auprès des jeunes.

Voici quelques-uns des principaux instruments normatifs du Conseil de l'Europe qui consacrent l'importance de l'éducation et de la formation non formelles :

La Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (adoptée avec la Recommandation CM/Rec(2010)7) invite les États à reconnaître ces organisations (ONG et de jeunesse) et leurs activités comme un élément de valeur du système d'enseignement, à leur offrir partout où cela est possible le soutien dont elles ont besoin et à utiliser pleinement l'expertise qu'elles peuvent apporter à toutes les formes d'éducation. En outre, la charte recommande aux États d'offrir aux enseignants, aux autres personnels de l'éducation, aux responsables de jeunesse et aux formateurs la formation initiale et continue, et le perfectionnement nécessaire en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme.

La Recommandation CM/Rec(2016)7 du Comité des Ministres aux États membres sur l'accès des jeunes aux droits invite les gouvernements des États membres à investir dans une éducation (formelle et non formelle) inclusive de qualité, et à lever les obstacles qui s'y opposent.

La Recommandation CM/Rec(2017)4 relative au travail de jeunesse considère la formation comme un outil pour le développement du travail de jeunesse. Elle invite les États membres à établir des cadres, des stratégies, des programmes et des parcours d'éducation, de formation, de développement des compétences et d'évolution professionnelle pour les travailleurs de jeunesse à partir du référentiel de compétences approuvé.

La Recommandation CM/Rec(2019)4 sur l'aide aux jeunes réfugiés en transition vers l'âge adulte invite les États membres à soutenir les organisations de jeunesse et les prestataires de travail de jeunesse assurant une éducation ou un apprentissage non formels pour les jeunes réfugiés en transition vers l'âge adulte, par le financement de programmes et de projets et la mise en place de possibilités de formations spécifiques et appropriées pour les travailleurs de jeunesse, y compris l'apprentissage entre pairs et l'échange de pratiques.

Le secteur jeunesse du Conseil de l'Europe remplit sa mission au moyen de quatre mécanismes clés :

- ▶ les Centres européens de la jeunesse de Strasbourg et de Budapest, où est mis en œuvre un programme d'activités d'éducation non formelle de qualité ainsi que des activités spécifiques visant à former des multiplicateurs ;
- ▶ le Fonds européen pour la jeunesse, qui subventionne des projets, dont des stages de formation ;

¹⁰. Site web du Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/home>, consulté le 13 août 2020.

- ▶ la coopération intergouvernementale dans le domaine de la jeunesse, qui promeut le développement de politiques et le renforcement des capacités des États membres ;
- ▶ le Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse.
- ▶ Pour de plus amples informations sur les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation et de la formation des jeunes, rendez-vous sur son portail jeunesse : www.coe.int/fr/web/youth/.

Organisations (internationales) non gouvernementales (O(I)NG)

Les ONG et les OING jouent un rôle crucial dans le travail européen de jeunesse et la formation à l'éducation non formelle. De nombreuses ONG repèrent les besoins des jeunes en Europe et font un travail remarquable en formant les jeunes par l'éducation non formelle, les aidant ainsi à développer leurs compétences – comme le souligne par exemple l'étude consacrée à l'impact de l'éducation non formelle dans les organisations de jeunesse sur l'employabilité des jeunes (*Study on the impact of non-formal education in youth organisations on young people's employability*)¹¹.

De nombreuses organisations produisent et investissent dans leur propre formation, ainsi que dans du matériel de recherche, des boîtes à outils et des publications de formation à destination de leurs groupes cibles spécifiques, ou sur des sujets (besoins) particuliers. Bien entendu, nombre de ces activités sont cofinancées par les institutions, mais l'initiative et les idées ont pour origine les jeunes au sein de leurs organisations et réseaux de jeunesse. Suivent quelques exemples de bonnes pratiques tirés des activités d'ONG (stages de formation ou matériel de formation) :

- ▶ L'IFM-SEI (Mouvement international des Faucons – Internationale socialiste de l'éducation) a produit plusieurs ressources très utiles, comme : *Ressources arc-en-ciel – Éducation à la sexualité et au genre*, *Manuel d'éducation à la paix*, ou encore *En mouvement – Ressources éducatives sur la migration, les réfugiés, les visas et le travail régional de jeunesse*¹², pour n'en mentionner que quelques-unes.
- ▶ L'AMGE (Association mondiale des guides et éclaireuses) a répondu aux besoins de ses membres en termes de formation avec des publications comme : *Stratégie de survie lors du covid-19* ou *Girl powered nutrition challenge* (éditions 1-6)¹³.
- ▶ L'OBESSU (Bureau d'organisation des associations européennes d'étudiants) a produit ses propres boîtes à outils ainsi que diverses publications, comme : *All included – Toolkit for migrant student empowerment*, *Guidelines on peer education*, ou encore *Coloured glasses – Manual for intercultural and global citizenship education*¹⁴.
- ▶ Le SEEYN (Réseau jeunesse de l'Europe du Sud-Est)¹⁵ a effectué un travail considérable de formation de ses organisations membres aux compétences numériques durant la pandémie de covid-19, en mettant à leur disposition des boîtes à outils, en répondant à des besoins urgents, et en leur proposant « à la volée » des formations fondées sur une approche ascendante.

1.1.2. Les objectifs de la formation européenne des animateurs de jeunesse

Dans le cadre des programmes européens en faveur des jeunes, la formation sert à soutenir les programmes pour la jeunesse des institutions européennes et le travail conduit par les organisations de jeunesse. Plus précisément, « les stages de formation organisés dans le cadre des programmes européens de jeunesse visent à permettre à ceux activement impliqués dans les questions de jeunesse de jouer un rôle plus actif, efficace et informé dans le travail international et interculturel de jeunesse » (Symposium sur l'éducation non formelle, Conseil de l'Europe 12-15 octobre 2000 p. 2). Par conséquent, former vise à renforcer les connaissances, les capacités et les compétences, ainsi qu'à favoriser une prise de conscience et des changements d'attitude ou de comportement, dans l'objectif d'améliorer l'efficacité et la qualité du travail effectué par les animateurs et les responsables de jeunesse au plan international, ou aux niveaux local et national, et à dimension interculturelle ou européenne.

Les organisations de jeunesse et les projets de jeunes sont des cadres propices à la prise d'initiatives et à l'engagement sur les plans politique, social et culturel. Ce sont aussi des espaces d'éducation et

11. Souto-Otero M. *et al. (s. d)*, accessible à l'adresse http://euroscoutinfo.com/wp-content/uploads/2012/10/ReportNFE_PRINT.pdf, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

12. Voir <https://ifm-sei.org/educational-resources-2/>, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

13. Voir www.waggs.org/fr/resources/resource-listing/, consulté le 13 août 2020.

14. Voir www.obessu.org/resources/publications/, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

15. Voir www.europeanvolunteercentre.org/south-east-european-youth-network, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

d'apprentissage non formels. Invités par le Forum européen de la jeunesse à préciser ce que les jeunes apprennent par la participation au travail de jeunesse organisé, les praticiens concernés ont souligné la dimension de développement personnel et social. Concernant les répercussions au plan personnel, ils ont notamment évoqué une plus grande estime de soi, un accroissement de la responsabilité, de la créativité, de la tolérance et de la pensée critique. En termes de développement social, ils ont mentionné l'affirmation d'une citoyenneté active et une participation accrue, l'acquisition de compétences au travail en groupe et au leadership mais aussi de stratégies communicationnelles et, enfin, la connaissance des questions sociales. Si la formation vise à mieux équiper les animateurs et les responsables de jeunesse pour l'exercice de leurs fonctions, alors ce sont des facteurs à prendre en considération. Il faut offrir un espace de développement personnel et social, et apporter les moyens d'une participation politique, sociale et culturelle. Les groupes cibles à former sont nombreux et variés, depuis les animateurs de jeunesse jusqu'à ceux qui travaillent régulièrement auprès des jeunes (enseignants, travailleurs sociaux, fonctionnaires, etc.).

La formation au travail européen de jeunesse repose sur un socle de valeurs¹⁶. Pour beaucoup, ce type de formation intègre la perspective des droits de l'homme. Qu'entendons-nous par « perspective des droits de l'homme » ? L'approche pédagogique fondamentale est fondée sur l'apprentissage coopératif, la participation et l'apprentissage par l'expérience. Dans l'éducation aux droits de l'homme, on l'explique comme suit : l'apprentissage des droits de l'homme, par les droits de l'homme et pour les droits de l'homme.

- ▶ *L'apprentissage des droits de l'homme* part de ce que les individus savent déjà, de leurs opinions et de leur vécu, et les invite, à partir de là, à découvrir ensemble de nouvelles idées et expériences.
- ▶ *L'apprentissage par les droits de l'homme* encourage la participation des jeunes afin qu'ils contribuent aux débats et apprennent un maximum au contact des autres.
- ▶ *L'apprentissage pour les droits de l'homme* aide les individus à traduire ce qu'ils ont appris en actes simples, mais efficaces, qui montrent leur rejet de l'injustice, des inégalités et des violations des droits de l'homme. (*Repères*¹⁷, chapitre 2.3, « L'éducation aux droits humains un processus et un résultat »).

Le changement est le résultat final de tout véritable apprentissage.

Leo Buscaglia

Le changement est le résultat final de l'apprentissage et, dans le même temps, l'objectif et le résultat final de l'éducation aux droits de l'homme, de l'éducation à la citoyenneté démocratique, ainsi que du travail de jeunesse et de la formation des jeunes à long terme.

L'éducation à la citoyenneté et l'éducation aux droits de l'homme font partie des armes les plus efficaces dont dispose la société pour lutter contre la montée de la violence, de la discrimination et de l'intolérance. La Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme est une référence majeure pour tous ceux qui s'occupent d'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme ; c'est aussi un outil pour diffuser les bonnes pratiques et élever les normes dans toute l'Europe et par-delà ses frontières¹⁸. La formation des jeunes entend préparer ceux-ci à être actifs dans la société et acteurs du changement. Il n'a jamais été dit que ce processus éducatif était neutre, au contraire : la formation doit venir étayer le travail des jeunes visant la construction de sociétés fondées sur des valeurs fondamentales. Selon la Commission européenne, ces valeurs incluent la solidarité entre les jeunes en Europe et au-delà, l'apprentissage interculturel, la mobilité et l'esprit d'initiative et de création d'entreprise. Cela veut dire combattre la marginalisation des jeunes dans la société, se battre pour le respect des droits de l'homme et contre le racisme, la xénophobie et la discrimination. Cela implique de s'engager en faveur de la diversité culturelle, de notre patrimoine commun et de nos valeurs fondamentales partagées, mais également de promouvoir l'égalité et de doter le travail local de jeunesse d'une dimension européenne. Ces valeurs de base sont largement partagées par les institutions européennes et de nombreuses organisations de jeunesse.

Dans ce contexte, la formation peut prendre diverses formes. Certaines organisations de jeunesse, certains services ou centres ont mis sur pied des stratégies de formation qui, en continu, forment des jeunes à

16. Le *T-Kit 14 – Value-based learning in mobility projects* couvre les sujets abordés ici de manière beaucoup plus détaillée, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/124932560/014522_TKIT+14_ENG+revised.pdf/c7b000f0-c212-d0c0-2266-3b881d903d9c?t=1702049392985, consulté le 13 août 2020.

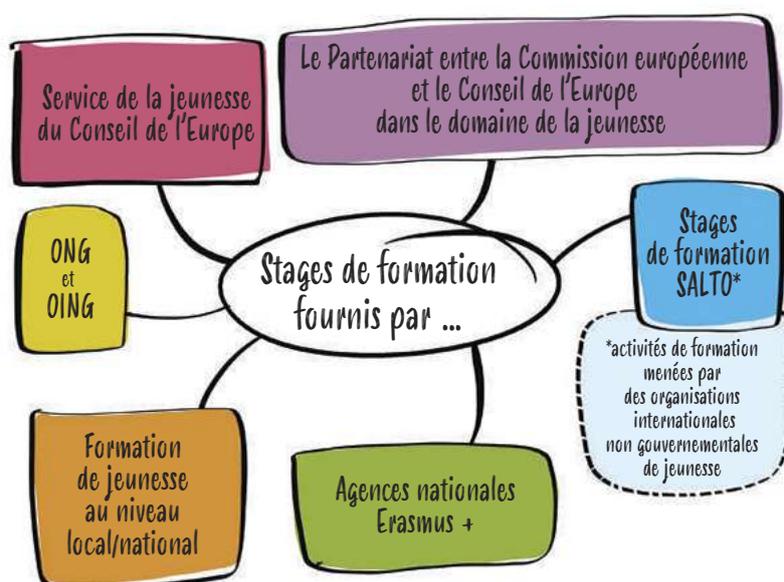
17. *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/compass/home, consulté le 13 août 2020.

18. Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education, consulté le 13 août 2020.

leur esprit et leurs valeurs, assurant ce faisant un certain niveau de compétences dans le renouvellement perpétuel des générations d'animateurs et de responsables de jeunesse. D'autres organisations proposent des formations de façon plus sporadique, sur la base des besoins et des intérêts émergents ou perçus. Selon les objectifs des activités particulières, la formation peut donner la priorité aux résultats ou aux processus, être axée sur l'acquisition de compétences spécifiques, favoriser le développement personnel ou planifier une action à mener par l'organisation. La formation peut aussi être thématique. Par exemple, le Conseil de l'Europe a organisé divers stages de formation dans la perspective de promouvoir l'émancipation des responsables de jeunesse minoritaire, et notamment : « Enter!¹⁹ – Accès des jeunes des quartiers défavorisés aux droits sociaux »²⁰, le Plan d'action pour la jeunesse rom²¹, ou encore des ateliers SALTO-YOUTH pour la formation des formateurs (« The art to reflect »²², « IT tools »²³).

Dans l'idéal, les activités proposées par les différents acteurs du secteur européen de la jeunesse, à divers niveaux, devraient être complémentaires et subsidiaires. La carte heuristique qui suit permet de visualiser ce principe ; sans prétendre donner un panorama complet de la formation offerte dans le secteur, elle illustre les dispositifs mis en place par les institutions européennes et les organisations de jeunesse.

Le niveau européen ne devrait pourvoir qu'à des offres inexistantes au niveau local/national ; chaque offre de formation devrait être spécifique en termes d'objectifs éducatifs et de contenu, en ce qui concerne le groupe cible, mais aussi son contexte géographique, organisationnel et culturel.



Veuillez également vous référer à la section 3.4.6 (« Les différents types de stage de formation »).

Normes et critères de qualité pour la formation

La question de la définition de la qualité de la formation à l'éducation non formelle a été au centre de diverses discussions et initiatives. La nécessité de définir la qualité est liée à la nécessité d'améliorer la façon dont la formation est dispensée dans le secteur jeunesse, à ce que la formation peut faire pour le secteur jeunesse et aux raisons pour lesquelles la formation devrait faire partie du secteur jeunesse. Ces questions et d'autres du même ordre s'inscrivent dans le cadre des efforts entrepris pour améliorer la reconnaissance de la formation en cherchant à expliquer sa reconnaissance formelle, sociale, politique et personnelle²⁴.

19. Lyamouri-Bajja N. (2020), « Enter! in and out – On roots, sources, origins and impact of Enter! », Coyote, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/enter-in-and-out>, consulté le 13 août 2020 (en anglais).
 20. « Enter! – Accès des jeunes des quartiers défavorisés aux droits sociaux », accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/enter, consulté le 13 août 2020.
 21. Plan d'action pour la jeunesse rom, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/youth-roma/home, consulté le 13 août 2020.
 22. Rapport de l'atelier sur les compétences des formateurs « The art to reflect », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3938/Report%20TSW%20Art%20to%20reflect-final.pdf, consulté le 13 août 2020 (en anglais).
 23. Rapport de l'atelier sur les compétences des formateurs « IT tools », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3646/TSW%20on%20IT%20Tool%20report.pdf, consulté le 13 août 2020 (en anglais).
 24. « Voies 2.0 vers la reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage non formels et du travail de jeunesse en Europe », accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Pathways_FR.pdf/d538631e-4b8e-42fd-9fe5-2931ba86a3d2, consulté le 13 août 2020.

Le Conseil de l'Europe a défini des normes de qualité applicables à toutes les activités d'éducation et de formation organisées par son secteur jeunesse. Selon son approche, la qualité, en matière d'éducation non formelle et de formation, renvoie à des définitions et des normes minimales liées au type ou à la nature intrinsèque des activités. Elle fait référence à ce que devrait être le contenu de certaines activités, mais porte aussi sur la façon dont ces activités sont conçues, mises en œuvre et évaluées. La qualité de l'éducation non formelle devrait être un souci quotidien pour les responsables de sa mise en œuvre. La qualité concerne l'ensemble des contextes, partenaires, participants, méthodes et phases de l'activité ou du projet. Elle est définie implicitement ou explicitement, mais il faut dans tous les cas convenir de ce qu'elle suppose a minima – ce minimum étant énoncé dans ces normes de qualité.

La notion de qualité étant marquée socialement, institutionnellement et culturellement, elle n'est pas toujours comprise de la même manière par tous les partenaires. À propos de la compréhension et de l'application des normes de qualité, il est important de prendre en considération le fait que les activités d'éducation et de formation du Conseil de l'Europe ne sont pas neutres du point de vue des valeurs²⁵.

Les normes ci-dessous visent à fournir aux praticiens un ensemble minimal de critères dont l'évaluation est indispensable, même si elle est délicate à court ou même à moyen terme. Les normes doivent s'appliquer à toutes les activités organisées par ou en coopération avec le Service de la jeunesse²⁶.

1. Une évaluation pertinente des besoins.
2. Des objectifs concrets, atteignables et évaluables.
3. La définition des compétences développées et les résultats de l'apprentissage pour les participants.
4. La pertinence vis-à-vis du programme du Conseil de l'Europe et des priorités du Service de la jeunesse.
5. Un processus préparatoire approprié et mené en temps utile.
6. Une équipe de formateurs et d'animateurs compétente.
7. Une approche intégrée de l'apprentissage interculturel, de la participation et de l'éducation aux droits de l'homme.
8. Un recrutement et une sélection appropriés des participants.
9. Une application cohérente des principes et conceptions de l'éducation non formelle.
10. Une documentation adéquate, accessible et disponible en temps utile.
11. Un processus d'évaluation approfondi et ouvert.
12. Un cadre et des conditions de travail optimaux.
13. Un soutien institutionnel approprié et un suivi intégré.
14. Une visibilité et une communication pertinentes.
15. Le souci de l'innovation et de la recherche.

Reconnaissance de la formation à l'éducation non formelle

L'éducation et l'apprentissage non formels dans le domaine de la jeunesse offrent des possibilités uniques à des millions de jeunes Européens au quotidien, grâce à un dispositif de travail de jeunesse diversifié reposant souvent sur une approche volontaire et participative, et sur un domaine d'éducation spécial qui est une source de valeur ajoutée pour la société et pour les individus. L'apprentissage dans le cadre et à partir du travail de jeunesse jette les bases de la citoyenneté active, de l'expression culturelle, de la formation d'adultes ayant confiance en eux-mêmes, d'une société civile européenne, de la participation politique, de la santé et du bien-être, et de l'inclusion sociale.

C'est la raison pour laquelle les institutions européennes – l'Union européenne et le Conseil de l'Europe – ont décidé d'accorder une attention prioritaire à l'éducation non formelle et à sa reconnaissance formelle, sociale et politique, ce dont se félicite l'ensemble des parties prenantes. À cette fin, le Conseil de l'Europe a adopté la Recommandation Rec(2003)8 sur la promotion et la reconnaissance de l'éducation non formelle des jeunes et, plus récemment, la Recommandation CM/Rec(2017)4 relative au travail de jeunesse. Cette dernière incite les États à promouvoir la reconnaissance des valeurs, des comportements, des aptitudes,

25. Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/normes-de-qualite-relatives-aux-activites-d-education/16809f2788>, consulté le 13 août 2020.

26. Milutinovits L. et Chardymova N. (2019), « Training and education at the Youth Department of the Council of Europe », *Coyote*, n° 28, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/council-of-europe-and-youth-work-training>, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

des connaissances et de la compréhension critique, développés par ceux qui réalisent le travail de jeunesse et ceux qui y participent. Globalement, la reconnaissance de l'apprentissage non formel dans le domaine de la jeunesse devrait être la responsabilité de tous les acteurs du travail de jeunesse, une appropriation partagée entre le secteur public travaillant avec les jeunes, les organisations, les formateurs et les autres parties prenantes qui devraient reconnaître, valoriser et promouvoir l'éducation et la formation non formelles.

Le document européen majeur « Pathways towards Validation and Recognition of Education, Training and Learning in the Youth Field » (2004), qui propose une stratégie globale pour la reconnaissance de l'éducation non formelle et du travail de jeunesse, a été actualisé et enrichi en 2011 (« Voies 2.0 vers la reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage non formels et du travail de jeunesse en Europe »). En précisant les différents niveaux de reconnaissance, ce document permet de clarifier les termes et de cadrer l'analyse en opérant une distinction selon qui reconnaît l'apprentissage et dans quel but. Les formes de reconnaissance décrites dans le document sont notamment : la reconnaissance formelle, la reconnaissance politique, la reconnaissance sociale et l'autoreconnaissance. Afin d'assurer la reconnaissance de l'éducation non formelle des jeunes, au-delà du domaine de la jeunesse, tous les niveaux doivent être abordés et traités.

Le Forum européen de la jeunesse et les centres de ressources SALTO ont également travaillé sur l'assurance qualité et le développement de la formation.

À ce sujet, il convient aussi de mentionner le « Passeport jeunesse » (Youthpass), un outil de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel valable dans le cadre de projets de jeunesse financés par les programmes de l'Union européenne en faveur de la jeunesse. Dans le domaine de l'éducation non formelle, le Passeport jeunesse s'est imposé comme une approche largement utilisée pour établir des critères de qualité et de développement des compétences. Les référentiels de compétences (pour les formateurs et les animateurs de jeunesse) de la Stratégie européenne de formation (*European Training Strategy [ETS] competence models [for trainers and for youth workers]*) sont autant de démarches en vue de la reconnaissance de l'éducation non formelle et de l'élaboration de normes de qualité en termes de développement des compétences dans les stages de formation des jeunes. Le Référentiel de compétences du formateur à l'international (*Competence model for trainers working at international level*) sera utilisé comme référence tout au long de cette publication.

Temps de réflexion

- ▶ Quelle est votre définition d'une formation de qualité pour les jeunes ?
- ▶ Quelle est la place de la formation dans votre organisation ?
- ▶ Quels types de critères et de normes de qualité appliquez-vous à vos activités de formation ?
- ▶ Pour qui organisez-vous des formations ?
- ▶ Quel est le contenu des formations ?
- ▶ Où et quand organisez-vous des stages de formation ? Quelles sont les ressources dont vous disposez ?
- ▶ Coopérez-vous avec l'une des institutions européennes mentionnées ?
- ▶ Pour la validation et la reconnaissance des activités de formation des jeunes européens, avez-vous consulté le document « Voies 2.0 »²⁷, ou avez-vous déjà utilisé le Passeport jeunesse ?

1.1.3. Éducation informelle, formelle et non formelle

Vous trouverez ci-après un aperçu clair et une explication approfondie de l'éducation informelle, de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle, telles qu'elles sont décrites dans *Repères*²⁸.

27. « Voies 2.0 vers la reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage non formels et du travail de jeunesse en Europe », accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Pathways_FR.pdf/d538631e-4b8e-42fd-9fe5-2931ba86a3d2, consulté le 13 août 2020.

28. *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/compass/approaches-to-human-rights-education-in-compass, consulté le 13 août 2020.

L'éducation informelle

L'éducation informelle correspond au processus d'apprentissage tout au long de la vie, par lequel une personne adopte des comportements et des valeurs, et acquiert des capacités et des connaissances grâce aux influences et ressources éducatives de son propre environnement et de la vie quotidienne. On apprend partout : dans sa famille et dans son voisinage, au marché, à la bibliothèque, en visitant des expositions, au travail ou encore par le jeu, la lecture et le sport. Les médias jouent également un rôle dans l'éducation informelle, que ce soit par l'intermédiaire des pièces de théâtre et des films, de la musique et des chansons, des débats télévisés ou des documentaires, et de l'internet. Dans ce cas, l'apprentissage est souvent non planifié et non structuré.

L'éducation formelle

L'éducation formelle renvoie au système éducatif structuré qui s'étend du primaire (et, dans certains pays, du préscolaire) jusqu'à l'université, et qui englobe des programmes spécialisés de formation technique et professionnelle. L'éducation formelle est souvent assortie d'une évaluation de l'apprentissage et des compétences acquises, et repose sur un programme qui peut être plus ou moins ouvert à une adaptation aux besoins et préférences de chacun. L'éducation formelle aboutit en général à une reconnaissance des acquis et à la délivrance d'un diplôme.

L'éducation non formelle

L'éducation non formelle recouvre tous les programmes et processus planifiés et structurés d'éducation individuelle et sociale destinés aux jeunes et visant à améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences, en dehors du cursus éducatif officiel. L'éducation non formelle est ce qui se produit dans des lieux tels que les organisations de jeunesse, les clubs de sport, les troupes de théâtre et les associations, au sein desquels les jeunes entreprennent des projets en commun, jouent, discutent et font du camping, de la musique ou du théâtre. La validation des acquis de l'éducation non formelle est généralement plus difficile, même si leur reconnaissance sociale va croissant. L'éducation non formelle devrait également être :

- ▶ volontaire ;
- ▶ accessible à tous (dans l'idéal) ;
- ▶ un processus organisé à visée éducative ;
- ▶ participative ;
- ▶ centrée sur l'apprenant ;
- ▶ fondée sur un apprentissage aussi bien individuel qu'en groupe, dans le cadre d'une approche collective ;
- ▶ globale et orientée vers les processus ;
- ▶ fondée sur l'expérience et l'action ;
- ▶ déterminée par les besoins des participants.

Ces différentes formes d'éducation (formelle, non formelle et informelle) sont complémentaires et se renforcent mutuellement dans le cadre plus global de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'éducation informelle a été définie de diverses façons, généralement en tant qu'éducation se déroulant hors du système éducatif formel. Indéniablement, elle peut prendre de nombreuses formes ; c'est ainsi que ce terme est employé pour décrire différents types d'activités. Certains considèrent l'éducation informelle comme un apprentissage intervenant au quotidien. Elle désignerait alors les multiples façons dont nous apprenons à fonctionner et à interagir au sein de nos sociétés. D'autres l'utilisent en référence aux « projets d'apprentissage » que nous entreprenons dans notre temps libre, qu'il s'agisse de passe-temps ou de l'acquisition de nouvelles compétences. Dans ce contexte, cette notion s'applique souvent à l'apprentissage qui résulte de l'engagement dans le travail de jeunesse et en faveur de la communauté. Pour éviter toute confusion, nous emploierons le terme d'éducation non formelle pour désigner la sphère de la formation des jeunes, tout en admettant que le débat sur la terminologie est loin d'être clos.

Une approche complémentaire peut consister en une éducation de type non formel, qui développe et élargit les sujets traités dans le cadre scolaire, ou encore en une approche participative de l'apprentissage. Elle peut aussi se traduire par la reproduction de certaines des caractéristiques du secteur formel dans le cadre non formel, dans le but d'accréditer la formation ou un travail similaire. Les institutions européennes ont mis au point des normes de qualité et des outils pour la certification de l'éducation non formelle au plan européen, en particulier pour la formation. Pour compléter vos lectures sur le sujet, vous pouvez

consulter : le Portfolio pour le travail de jeunesse du Conseil de l'Europe²⁹, le Référentiel de compétences du travailleur de jeunesse à l'international de la Stratégie européenne de formation³⁰, le Référentiel de compétences du formateur de la Stratégie européenne de formation³¹, et les Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe³².

Temps de réflexion

- ▶ Quelles sont vos définitions personnelles de l'éducation informelle, formelle et non formelle ?
- ▶ Comment expliqueriez-vous l'éducation informelle, formelle et non formelle en quelques mots à des jeunes qui participent à une activité de formation ?
- ▶ Quelles sont vos expériences personnelles en la matière ?
- ▶ Quand ces domaines se chevauchent-ils dans votre expérience quotidienne de l'apprentissage tout au long de la vie ?

1.1.4. Formations résidentielles, en ligne et mixtes

L'apprentissage non formel en général et les stages de formation en particulier peuvent se dérouler dans nombre de contextes : des organisations de jeunesse aux activités de plein air, des salles de conférence aux clubs de jeunes. La diversité des contextes et des environnements d'apprentissage envisageables est en fait l'un des avantages de l'apprentissage non formel ; cependant, la plupart des contextes ici mentionnés nécessitent une interaction des apprenants en personne.

Or, c'est un aspect qui a beaucoup évolué depuis la première édition de ce T-Kit. Dorénavant, en Europe, la formation dans le domaine de la jeunesse ne se résume plus à des réunions en face-à-face ou résidentielles. L'apprentissage en ligne sous diverses formes a pris de l'ampleur, notamment en raison des ajustements nécessaires du fait du confinement imposé par la covid-19, à tel point que ces formes d'apprentissage sont aussi omniprésentes dans le domaine européen de la jeunesse. Avant de clore cette partie qui pose les bases de notre T-Kit, nous allons examiner les trois types de contexte de formation que nous évoquerons tout au long de ce manuel : résidentiel, en ligne et mixte.



29. Portfolio pour le travail de jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/youth-portfolio/accueil, consulté le 13 août 2020.

30. Stratégie européenne de formation, *A competence model for youth workers to work internationally*, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-4385/ETS_Compentence_Model_Youth_Workers_final_2023.pdf, consulté en 2023 (en anglais).

31. European Training Strategy Competence Model for Trainers, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/trainercompetences/, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

32. Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/normes-de-qualite-relatives-aux-activites-d-education/16809f2788>, consulté le 13 août 2020.

Les stages de formation résidentielle

Le format résidentiel est probablement celui qui vient à l'esprit de la plupart des lecteurs lorsque l'on parle de formations. C'est celui que la plupart d'entre nous avons connu dans le cadre de notre propre développement professionnel. On parle également de formation en face-à-face, mais le format résidentiel ne se limite pas à cela. En effet, les formations en face-à-face désignent tout type d'apprentissage se déroulant en présence de deux ou plusieurs personnes réunies dans un même environnement ; par exemple, dans une salle de cours à l'université ou dans une session de coaching individuel. Mais, dans les contextes internationaux et interculturels, le format résidentiel implique de rester ensemble dans un lieu le temps de la formation. Dans ce cas, les apprenants partagent à la fois leur environnement de travail et leur lieu de vie, ce qui a pour conséquence d'augmenter les possibilités d'apprentissage informel. Le format résidentiel est un aspect spécifique des formations internationales et interculturelles qui permet d'intégrer différentes dimensions et niveaux d'apprentissage. Dans ce T-Kit, la dimension résidentielle est une sorte de « paramètre par défaut ». La mise en place et l'animation de telles formations y sont par conséquent largement traitées ; c'est pourquoi nous n'entrons pas plus dans les détails à ce stade.

Les sessions de formation en ligne

Les types de formation qui permettent l'apprentissage en ligne sont de plus en plus répandus. Sur le portail DiGi YOUTH³³ (créé par le SEEYN³⁴), on peut lire la définition suivante :

L'apprentissage en ligne, du moins dans cet article et ce portail, est défini comme un apprentissage à distance organisé, animé par un ou plusieurs éducateurs, et impliquant des groupes d'apprenants de tailles diverses qui sont tous connectés par des outils internet (généralement une plateforme d'apprentissage).

Si l'on examine cette définition de près, on y retrouve plusieurs des caractéristiques des contextes résidentiels, comme le fait que l'apprentissage soit organisé et animé par des éducateurs, et qu'il implique des groupes d'apprenants de différentes tailles. Mais toute la différence réside dans l'absence de contact en face-à-face (d'où l'apprentissage « à distance ») et dans l'utilisation d'outils internet pour connecter les apprenants. La formation en ligne constitue un environnement d'apprentissage radicalement différent de la formation résidentielle. Elle est hébergée en ligne, elle démarre et se termine en ligne, et les apprenants ne partagent pas un même espace physique.

L'apprentissage en ligne et la formation à distance sont des termes souvent utilisés de manière interchangeable, mais c'est précisément l'aspect de la distance qui les différencie. L'apprentissage à distance désigne tout apprentissage faisant appel à des technologies ou outils numériques, pouvant aussi se dérouler dans n'importe quel contexte où un apprentissage non formel est en cours. En revanche, l'apprentissage en ligne (comme son nom l'indique) ne se fait qu'en ligne et les apprenants ne sont connectés que via internet !

Malgré l'augmentation notable des possibilités d'apprentissage en ligne durant la pandémie de covid-19, ce type d'apprentissage est encore loin d'avoir atteint son plein potentiel dans le domaine de la formation des jeunes en Europe. En effet, par rapport à des décennies d'activités de formation résidentielle, le format numérique est encore relativement nouveau. Toutefois, certains de ses aspects sont déjà considérés comme très bénéfiques. Le principal avantage en est la possibilité d'une portée beaucoup plus large que les cours résidentiels, tant en nombre d'apprenants que du point de vue de leurs profils. Des coûts de fonctionnement généralement moins élevés sont un autre argument souvent invoqué. Cela étant, les coûts sont très différents ; par exemple, les stages en ligne exigent plus de soutien technique, davantage de formation numérique pour les formateurs, et les différents types de contenu qu'il faut produire (vidéos, animations, visuels, etc.) ont un coût non négligeable en termes de temps, d'argent, de soutien spécialisé et de matériel. On économise néanmoins sur d'autres dépenses, comme les frais de voyage ou d'hébergement et de repas des participants. Un autre avantage est que, par exemple, dans un MOOC (*massive open online course*), les participants peuvent organiser leur apprentissage à leur propre rythme et à leur convenance. Un inconvénient est qu'il est alors plus facile de perdre des participants en route et qu'il faut plus d'efforts et d'expertise de la part des formateurs pour construire une dynamique de groupe. Dans le cas de formations comportant peu d'échanges synchrones (par exemple les réunions en vidéo), le principe de l'apprentissage autonome est très présent : les participants peuvent choisir leur rythme et

33. Volf I. (2019), Online courses, online learning in non-formal education, portail DiGi YOUTH, accessible à l'adresse www.digi-youth.com, consulté le 13 août 2020.

34. South East European Youth Network / Réseau jeunesse de l'Europe du Sud-Est, accessible à l'adresse www.europeanvolunteercentre.org/south-east-european-youth-network, consulté le 13 août 2020.

leur propre cheminement dans le contenu de la formation. En fait, la possibilité de créer divers parcours d'apprentissage est l'un des principaux avantages de l'apprentissage en ligne ; cela permet en effet de tenir compte de toute la diversité des préférences et des capacités d'apprentissage des apprenants. Toutes les formations en ligne ne permettent pas à 100 % un apprentissage à un rythme personnel, mais beaucoup impliquent un certain degré d'autoapprentissage. En outre, pour les apprenants peu portés sur l'apprentissage et les échanges en groupe, les formats en ligne favorisent un processus plus individuel tout en laissant la possibilité d'utiliser le groupe comme ressource. Les formations en ligne se prêtent par ailleurs tout à fait à des apports éducatifs importants, car elles permettent de transmettre plus d'informations et de contenus théoriques, mais aussi de consacrer plus de temps à la pratique au cas où des tâches concrètes sont prévues. Dans le même temps, il peut y avoir à ce type de formation certaines limites, notamment en termes d'approfondissement et de développement de compétences spécifiques.

Enfin, les modalités d'apprentissage en ligne qui sont entièrement ou partiellement fondées sur des sessions de visioconférence mettent à profit le fait d'entrer dans l'intimité des personnes, que ce soit à leur domicile, au bureau ou à l'extérieur. Michael Kimmig est l'auteur d'un excellent article sur la façon d'inclure l'environnement des participants dans le processus d'apprentissage, tout en restant fidèle aux méthodes d'éducation non formelle³⁵. Cette approche implique de repenser totalement l'éducation non formelle et de faire preuve de créativité dans l'élaboration de méthodes propices au processus d'apprentissage et rendues possibles par la dimension virtuelle. Michael Kimmig propose de nombreuses façons d'organiser au mieux votre espace de travail et d'aménager votre environnement d'apprentissage à distance, chez vous et/ou à l'extérieur. Contrairement aux formations résidentielles, l'apprentissage en ligne intègre l'environnement familial des apprenants, installés sur leur propre chaise, leur tasse à portée de main, entourés de leurs amis et de leur famille.

Les formations en ligne peuvent également se dérouler dans différents cadres (plateformes) et adopter des formats différents. Pour en avoir une compréhension plus concrète, voici quelques-uns des principaux formats des formations en ligne³⁶ :

- ▶ **Formations synchrones et asynchrones.** Les formations ou éléments de formation synchrones nécessitent que les apprenants soient en ligne et participent activement en temps réel. Les webinaires, les sessions de dialogue ou les échanges virtuels en sont quelques exemples. À une époque où la mobilité de l'apprentissage est impossible, les activités synchrones rassemblent les individus et les groupes, et permettent la connexion, le partage et un certain degré d'intimité. Les formations asynchrones ou les éléments asynchrones de l'apprentissage en ligne, qui ne nécessitent pas de connexion simultanée, offrent aux apprenants la possibilité d'un temps de participation choisi. Ce format permet également de créer de multiples parcours d'apprentissage que les apprenants peuvent emprunter, voire combiner en fonction de leurs besoins et préférences. Les formations synchrones nécessitent plus de planification et de coordination entre les apprenants. Par conséquent, les formations plus longues ou destinées à un plus grand nombre de participants sont généralement asynchrones ou combinent les deux approches.
- ▶ **Formations rythmées par le formateur et formations adaptées au rythme des apprenants.** Dans les formations rythmées par l'animateur, ce dernier détermine l'organisation et le rythme de la formation et de son contenu, tout comme dans les formats résidentiels. La formation peut être asynchrone, mais l'ordre des modules/sessions est prédéterminé (ces derniers peuvent même être diffusés à des heures prédéfinies), il y a certaines dates limites pour accomplir la tâche, etc. Les formations adaptées au rythme des apprenants, en revanche, s'apparentent dans une large mesure à l'apprentissage autodirigé, car les apprenants sont libres de choisir leurs apprentissages (sur la base du contenu qui est proposé) dans l'ordre et le temps qui leur conviennent. Souvent, les formations adoptent des formats « intermédiaires » qui combinent les deux approches.
- ▶ **Formations encadrées et formations en autonomie.** Il existe des formations intégralement encadrées dans lesquelles les animateurs ont un rôle très similaire à celui qu'ils jouent dans les formations résidentielles. Les formations en autonomie reposent aussi sur les animateurs, mais le rôle de ces derniers se limite à la mise en place de la formation et de son contenu, aux apprenants revenant le choix de s'y engager. Dans les contextes d'éducation non formelle, les formats encadrés sont plus courants.

35. Kimmig M. (2020), « Using space in online trainings », accessible à l'adresse <http://michaelkimmig.eu/using-space-in-online-trainings>, consulté le 13 août 2020.

36. Volf I. (2019), « Online courses, online learning in non-formal education », portail DiGi YOUTH, accessible à l'adresse <http://toolbox.salto-youth.net/2631>, consulté le 13 août 2020.

Un format de formation spécifique, qui n'existe qu'en ligne, est celui des MOOC (*massive open online courses*), qui se caractérise par une inscription ouverte à tout apprenant en fonction de sa propre motivation et de ses intérêts. L'avantage des MOOC est d'atteindre un vaste public et d'offrir des possibilités d'apprentissage à ceux qui ne peuvent suivre des formations résidentielles ou dont la candidature n'a pas été retenue. Dans le domaine européen de la jeunesse, chaque MOOC rassemble plusieurs centaines, voire plusieurs milliers d'apprenants. Les MOOC proposés ont jusqu'à présent abordé divers sujets, tels que : le programme Erasmus+, le programme du Corps européen de solidarité, le développement des compétences des travailleurs de jeunesse, les éléments essentiels du travail de jeunesse, les éléments essentiels de la politique de jeunesse et le travail numérique de jeunesse.

En 2020, le domaine européen de la jeunesse a connu une phase d'évolution accélérée. Le confinement imposé par la pandémie de covid-19 a empêché tout déplacement et de nombreuses activités ont dû être transformées pour s'adapter aux cadres d'apprentissage en ligne. Il en a résulté une augmentation significative des offres en ligne, et notamment des activités synchrones et encadrées (principalement par vidéoconférence). Des formats très divers ont poussé comme des champignons : des ateliers en ligne hebdomadaires, des formations condensées sur une semaine proposant des sessions en ligne et des tâches hors ligne (par exemple des modules préparatoires faisant partie du cycle de formation et d'évaluation pour les volontaires, stagiaires ou employés du Corps européen de solidarité), de grandes manifestations de formation comme les événements MOVE IT³⁷ sur quelques jours consécutifs ou sur plusieurs semaines, etc.

L'apprentissage mixte

Concernant les contextes, les formats et les outils en ligne, de nombreuses organisations, institutions ou même des formateurs individuels sont plus susceptibles d'opter pour des formules intermédiaires, un « mélange » ou une combinaison. Si vous aimez le thé vert, mais que vous le trouvez un peu fort à l'état pur, alors vous aurez tendance à l'adoucir, voire à l'enrichir en l'associant à d'autres ingrédients, comme du gingembre ou de la citronnelle. Vouloir enrichir ses formations est une raison qui peut amener à se tourner vers l'apprentissage mixte, mais ce n'est pas la seule.

Le mélange des approches permet de combiner leurs atouts respectifs :

- ▶ **Les éléments en ligne** prolongent la formation en permettant une interaction plus longue entre les apprenants. Ils permettent des apports plus complets, l'intégration de la communauté locale des apprenants par des tâches pratiques et des temps informels au sein du groupe. Ils assurent un soutien dans les phases de préparation et de suivi du cours résidentiel, en utilisant le groupe et l'environnement des participants comme source d'apprentissage social.
- ▶ **Les formats résidentiels** permettent une interaction en face-à-face entre les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants et les animateurs, et l'utilisation du groupe comme source d'apprentissage. Ils stimulent des expériences d'apprentissage intenses et prolongées, offrent des possibilités de travail sur les attitudes et les valeurs et, de plus, favorisent les processus interculturels.

Si les bénéfices sont nombreux, l'apprentissage mixte implique toutefois un investissement plus important en termes de temps et de ressources, mais aussi de dynamique de groupe, et donc la nécessité de disposer d'animateurs compétents pour en faire un processus cohérent et fluide.

Pendant que l'apprentissage en ligne relevait le défi de la crise sanitaire, des formats d'apprentissage mixte ont été imaginés pour combiner des éléments en ligne et résidentiels répartis de manière linéaire dans le temps, ou encore des éléments en ligne et en face-à-face dans un même temps. Par exemple : l'utilisation d'un « hub » (plateforme d'apprentissage réunissant tous les animateurs, les intervenants et le soutien technique), tandis que les apprenants participent en ligne. Autre option : le groupe entier se réunit en ligne et les participants effectuent tous les mêmes tâches, au même moment, chacun chez eux ou au bureau (par exemple cuisiner ou faire une cartographie de la communauté). Ou encore : des petits groupes se réunissent en présentiel dans leur village ou ville, puis se retrouvent en ligne pour des « réunions internationales ». Ce ne sont là que quelques exemples de l'initiative « Europe goes local » (« L'Europe s'engage au niveau local »), en espérant que d'autres idées surgiront à mesure que le concept d'apprentissage mixte (ou hybride) se développera.

En conclusion, les activités en ligne et mixtes offrent un riche éventail de possibilités d'apprentissage. Cela étant, il faut souligner que l'apprentissage en ligne ne remplace pas – et ne doit pas remplacer – le format

37. Événements MOVE IT, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/tools/european-training-calendar/training/move-it-youth-mobility-in-the-digital-era-online-event.8749/, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

résidentiel, en face-à-face. Partir de chez soi et vivre ensemble pour un temps d'apprentissage sont des ingrédients essentiels du travail européen et international de jeunesse. En outre, comme le souligne Marco Frimberger :

Le débat n'est pas binaire. Les éléments numériques n'ont pas vocation à se substituer aux interactions en face-à-face ; ils sont un moyen d'améliorer votre travail, d'ouvrir de nouvelles voies de communication, voire d'atteindre les jeunes qui se sentent plus en sécurité dans de tels environnements³⁸.

Les outils en ligne et numériques permettent d'établir des connexions et d'apprendre, ce qui peut constituer un complément très efficace à la mobilité à des fins d'apprentissage.

Nous avons consacré dans cette section plus d'espace à la formation et à l'apprentissage en ligne car, dans la suite de ce T-Kit, nous nous concentrons principalement sur l'apprentissage résidentiel et l'apprentissage mixte. Cependant, nous sommes conscients qu'il reste beaucoup à dire et à découvrir sur l'apprentissage en ligne. Pour plus d'informations, n'hésitez pas à consulter le portail DiGi YOUTH³⁹ ou à lire l'article de Coyote « Smart and digital youth work resources: where to find more »⁴⁰, ainsi qu'à mener vos propres enquêtes en ligne sur ce monde passionnant.

Temps de réflexion

- ▶ Avez-vous envisagé d'essayer différents environnements d'apprentissage (en ligne, résidentiel, mixte) pour adapter votre formation aux besoins des apprenants et à des objectifs spécifiques ?
- ▶ Quels critères utilisez-vous pour décider quel environnement d'apprentissage (en ligne, résidentiel ou mixte) sera le plus approprié pour votre formation ?
- ▶ Quelles sont les limites de l'apprentissage en ligne ? Qu'est-ce qui peut et ne peut pas être réalisé en ligne dans votre pratique ?
- ▶ Avez-vous essayé l'apprentissage en ligne et/ou l'apprentissage mixte en tant qu'apprenant ? Comment l'expérience s'est-elle déroulée pour vous ?
- ▶ Quelle est votre attitude personnelle à l'égard de l'apprentissage en ligne ? Y a-t-il de votre part de l'ouverture et de la curiosité ?
- ▶ Quels types de connaissances, de compétences et d'attitudes devriez-vous développer pour être en mesure d'animer des processus d'apprentissage en ligne ?

38. Frimberger M. (2020), « The time for digital youth work is now ».

39. Portail DiGi YOUTH, accessible à l'adresse www.digi-youth.com, consulté le 13 août 2020.

40. Kriauciunas N. (2020), « Smart and digital youth work resources: where to find more », *Coyote*, n° 26, accessible à l'adresse <http://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/smart-and-digital-youth-work-resources-where-to-find-more>, consulté le 13 août 2020.

1.2. LA FORMATION ET LE FORMATEUR

1.2.1. Les différentes perceptions du rôle de formateur

Nous avons vu qu'il existait différentes conceptions de la formation ; il n'est donc pas surprenant que le terme « formateur » puisse donner lieu à diverses acceptions et associations génératrices d'une certaine complexité et de beaucoup d'ambiguïté, ce qui rend difficile la définition de ce rôle.

Comme les formateurs, les participants sont issus d'horizons culturels et éducatifs très divers qui vont se traduire par diverses perceptions du formateur et des attentes différentes à son égard, selon les conceptions de son rôle et de sa place dans le processus d'apprentissage. Pour compliquer encore la situation, le mot « formateur » n'est pas le seul utilisé pour désigner les acteurs de la formation dans le travail européen de jeunesse. Vous avez sans doute entendu ou même utilisé l'un des termes suivants : éducateur, animateur, modérateur, orateur, coach, enseignant... En fait, en tant que formateur, vous endossez la plupart de ces rôles à différents moments. Le formateur, par exemple, remplit le rôle d'un orateur lorsqu'il s'exprime sur une théorie pertinente ou une pratique inspirante ; il devient modérateur lorsqu'il anime un groupe de praticiens qui partagent leurs expériences avec un groupe d'apprenants ; il se met dans la peau d'un coach lorsqu'il s'agit d'encadrer des individus et des petits groupes pendant leur travail concret. Cela dit, dans ce T-Kit, nous privilégions le terme de « formateur », car c'est celui qui traduit le plus fidèlement notre conception de son rôle.



Comme défini dans le Référentiel de compétences du formateur à l'international de la Stratégie européenne de formation, le terme « formateur » est traditionnellement utilisé pour désigner celui qui conçoit, guide et accompagne les processus d'apprentissage d'individus ou de groupes⁴¹. En d'autres termes, le formateur est la personne qui facilite l'apprentissage dans un contexte de formation. Quant à l'animation (en référence au terme anglais *facilitation*), c'est « l'acte qui consiste à rendre plus facile ». Dans un contexte d'éducation non formelle, l'animateur « facilite » le processus d'apprentissage et de découverte de soi pour les apprenants, l'idée étant de rendre l'apprentissage « plus facile ». Précisons toutefois qu'il ne s'agit pas nécessairement d'un « apprentissage facile ». Si la différence n'est toujours pas claire, prenons un exemple. Rendre l'apprentissage « plus facile » signifie créer des conditions favorables à l'apprentissage par différents moyens : en garantissant un environnement d'apprentissage motivant, en préparant les bonnes questions, en utilisant différentes approches pour stimuler les participants selon leurs préférences en termes d'apprentissage, en trouvant le bon équilibre entre défi et confort, etc. Souvent, « faciliter l'apprentissage » signifie également mettre les apprenants au défi de vivre une expérience qui va élargir leur compréhension et leurs capacités, et les encourager à acquérir de nouvelles connaissances. Le rôle du formateur est de soutenir les participants, autrement dit de leur « faciliter » l'apprentissage pour qu'ils en tirent les meilleurs résultats possible.

Pour rétablir le lien avec le Référentiel de compétences du formateur à l'international de la Stratégie européenne de formation, « dans le domaine de la jeunesse, les formateurs conçoivent et mettent en œuvre des activités éducatives fondées sur les valeurs et les principes du travail de jeunesse et de l'apprentissage non formel, ils créent des conditions qui favorisent le développement individuel des apprenants et ils déterminent les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires au travail de jeunesse »⁴².

Pour mener à bien ce processus complexe et passionnant, les formateurs peuvent assumer différents rôles, comme nous l'avons vu précédemment, mais il n'est guère possible de distinguer ces rôles de façon aussi tranchée. Ils peuvent ainsi entrer délibérément ou de façon très spontanée dans un rôle spécifique à un moment donné du processus. Cela étant, ils doivent réfléchir à leurs rôles, les uns par rapport aux autres, et évaluer l'impact qu'ils pourraient avoir sur les apprenants. Ils peuvent aussi mener une réflexion sur leur(s) style(s) de formation et leurs préférences afin de définir leur rôle, du moins pour eux-mêmes. Les questions ci-dessous – relatives à la formation et aux formateurs dans le domaine de la jeunesse – pourraient les guider dans leur réflexion.

Temps de réflexion

- ▶ Tout le monde peut-il être un bon formateur ?
- ▶ Qu'est-ce qui fait un bon formateur ?
- ▶ Dans quelle mesure le formateur doit-il s'être familiarisé avec le sujet de la formation qu'il anime ?
- ▶ Dans quelle mesure le formateur doit-il orienter les participants vers la conclusion à laquelle il souhaite les faire aboutir ?
- ▶ Le formateur doit-il laisser ses valeurs personnelles et sa vision du monde à la maison ?
- ▶ Dans quelle mesure le formateur doit-il suivre les besoins et les objectifs d'apprentissage des participants ?
- ▶ Dans quelle mesure les résultats de la formation doivent-ils être mesurables ?
- ▶ Le but principal de la formation et des formateurs est-il de transmettre des connaissances ?
- ▶ La formation doit-elle être aussi concrète que possible ?
- ▶ Outre le rôle de formateur, pouvez-vous identifier d'autres rôles dans les questions ci-dessus ?

1.2.2. Les compétences du formateur

La première question ci-dessus est très souvent soulevée : tout le monde peut-il être un bon formateur ? Pour aborder cette question sous un angle un peu différent, on pourrait se demander : qu'est-ce qui fait un bon formateur ? Existe-t-il un aperçu de ce dont une personne a besoin pour être un formateur ? La définition du parcours éducatif recommandé ou des compétences requises est aussi complexe et ambiguë que la définition du terme « formateur ». Pour nous aider dans cette réflexion, nous allons nous référer à deux cadres de compétences qui établissent les compétences liées au travail des formateurs dans le domaine du travail européen de jeunesse.

41. Stratégie européenne de formation (2018), « A competence model for trainers working at international level – Tools to get started », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3858/Booklet_Tools_to_Get_Started_Final.pdf, consulté le 13 août 2020.

42. *Ibid.*

Domaine de compétences du formateur à l'international (avec les sphères de compétences et le détail des compétences)



Sphères de compétences
Le modèle englobe sept sphères de compétences, chacune avec ses propres critères et un ou plusieurs indicateurs.

Compétences
Le terme « compétences » renvoie à un système de valeurs, d'attitudes et de croyances, ainsi qu'à des aptitudes et des connaissances qui peuvent être appliquées dans la pratique pour gérer avec succès diverses situations et tâches complexes.

Attitudes
Les attitudes s'expriment au travers des qualités ou de remises en question fondamentales.

Le premier est le Référentiel de compétences du formateur à l'international de la Stratégie européenne de formation, qui a été mis au point par le Centre de ressources SALTO-YOUTH Formation et Coopération et plusieurs experts internationaux.

Le Référentiel de compétences du formateur à l'international de la Stratégie européenne de formation définit sept sphères de compétences :

- ▶ comprendre et animer les processus d'apprentissage individuel et en groupe ;
- ▶ apprendre à apprendre ;
- ▶ concevoir des programmes éducatifs ;
- ▶ collaborer avec succès au sein d'équipes ;
- ▶ communiquer de manière constructive ;
- ▶ posséder des compétences interculturelles ;
- ▶ être engagé sur le plan civique.

Ces sept sphères de compétences recouvrent 39 compétences et des critères plus spécifiques encore (connaissances, aptitudes et attitudes). Cela ne signifie pas qu'un formateur doit avoir acquis l'ensemble de ces compétences, car il serait alors un « super formateur » ! Et à notre connaissance, il n'en existe pas. Cela étant, ce modèle peut servir à définir un cadre pour les formateurs du travail international de jeunesse et accompagner les individus dans le parcours de formateurs. Comme tous les autres professionnels, le formateur ne cesse d'apprendre et s'acquitte en cela d'un autre rôle important : être un apprenant. Dans sa mission de développement (professionnel) des autres, le formateur doit s'engager en faveur de son propre développement (professionnel) et être un apprenant tout au long de sa vie. La curiosité, le désir d'apprendre et de se perfectionner seront souvent des atouts pour attiser la curiosité des apprenants.

La « bibliothèque des formateurs » (www.trainerslibrary.org, en anglais) est un excellent centre de références et de ressources. Le site présente les sept domaines de compétence du Référentiel de compétences du formateur de la Stratégie européenne de formation, et fournit pléthore d'outils, de ressources, de matériel et de processus actualisés. Un cadre de compétences a aussi été défini en relation avec le Pool de formateurs du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe. Pour le Conseil de l'Europe, un formateur est un consultant en éducation doté d'une forte expérience de l'éducation/apprentissage non formel(le), du travail de jeunesse et/ou de la politique de jeunesse. Pour faire partie de l'équipe de formateurs, il faut posséder une solide expérience de l'animation et/ou de la conduite d'activités d'éducation et de formation, notamment avec de jeunes adultes, ainsi qu'une expérience considérable du travail avec des groupes internationaux et multiculturels de participants. Les compétences énoncées dans ce cadre sont exigées de tout formateur, qui doit aussi connaître les valeurs et les principes du travail de l'institution que devront refléter les activités éducatives mises en œuvre.

Ces compétences sont les suivantes :

1. Comprendre le cadre institutionnel du Conseil de l'Europe et de son secteur jeunesse (connaissance de l'Organisation).
2. Compétence pour l'organisation d'une activité éducative en coopération avec le Service de la jeunesse.
3. Bonne connaissance et expérience du travail de jeunesse dans au moins trois des domaines suivants :
 - éducation à la citoyenneté démocratique et éducation aux droits de l'homme ;
 - participation des jeunes, citoyenneté démocratique et développement du travail de jeunesse et des organisations de jeunesse ;
 - promotion de l'égalité des genres par la politique de jeunesse et le travail de jeunesse ;
 - environnement et développement durables ;
 - travail interculturel de jeunesse dans un environnement multiculturel ;
 - promotion de réponses au racisme, à l'intolérance et à la discrimination ;
 - travail de jeunesse pour la construction de la paix, la prévention et la transformation des conflits ;
 - promotion de la solidarité et de la coopération mondiales ;
 - information et conseil aux jeunes ;
 - promotion de l'accès des jeunes aux droits sociaux ;
 - éducation/apprentissage non formel(le) comme moyen de faciliter l'inclusion sociale des jeunes et des enfants ;
 - promotion du dialogue et de la solidarité entre les générations ;
 - soutien à l'élaboration de politiques en faveur des jeunes et des enfants au niveau national ;
 - utilisation de l'apprentissage en ligne dans les activités d'éducation non formelle ;
 - utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le travail de jeunesse.

4. Expérience en tant que formateur et/ou membre d'une équipe de formateurs dans des activités internationales et interculturelles de travail de jeunesse.
5. Capacité à contribuer de manière constructive à la préparation, au déroulement et à l'évaluation de l'activité, sur la base d'une éducation interculturelle non formelle.
6. Capacité à diriger des éléments de l'activité de façon autonome (comme des ateliers ou des groupes de travail sélectionnés).
7. Capacité et volonté de travailler au sein d'une équipe interculturelle.
8. Compétence interculturelle, en particulier dans le travail avec des groupes multiculturels. Le formateur est conscient de ses propres préjugés, comprend le concept de tolérance de l'ambiguïté et est capable de prendre de la distance par rapport aux rôles sociaux.
9. Animation du processus de travail en équipe et en groupe.
10. Animation des processus d'apprentissage.
11. Compétence pour l'animation des processus d'apprentissage interculturel et communication sensible aux spécificités culturelles.

Dans le cas de l'apprentissage en ligne ou mixte, il faut bien évidemment tenir compte des compétences numériques du formateur. Le premier des dix principes du guide *Leading groups online* est « Soyez vous-même ! » ; autrement dit, l'animation de l'apprentissage en ligne n'est pas très différente de l'animation en présentiel. Dans ce même ordre d'idée, il est dit dans ce guide : « Nous n'avons pas encore rencontré un bon éducateur qui ne puisse pas aussi enseigner en ligne »⁴³. Ce qui pourrait être nécessaire, en revanche, c'est un changement dans la façon de penser du formateur et dans ce qu'il attend du contact avec les participants. Par ailleurs, il s'agit de se permettre d'être un bon animateur en ligne ! Les formateurs doivent transférer leurs compétences dans le contexte virtuel, sachant que tout ce qu'ils savent sur les apprenants et les groupes reste valable.

D'autre part, d'après de nombreux praticiens, le transfert des compétences de l'apprentissage hors ligne et résidentiel à l'apprentissage en ligne et mixte n'est pas toujours un processus aisé. Certes, les principes de l'éducation non formelle s'appliquent pareillement en ligne, mais l'environnement d'apprentissage et le processus lui-même sont différents. Par conséquent, des compétences spécifiques pourraient devoir être développées et quelques autres ajoutées, par exemple la capacité d'écouter et de parler dans un environnement en ligne, et de décrypter des signes non verbaux ; la capacité à écrire de manière claire et concise (instructions, scripts de vidéos, etc.) ; la connaissance des méthodes permettant de mettre en œuvre le cycle d'apprentissage par l'expérience en ligne ; l'ouverture aux nouveaux environnements d'apprentissage et aux outils numériques ; la conscience de la fatigue occasionnée par les vidéoconférences ; et la volonté d'ajuster les processus.

Une différence majeure entre les deux environnements de formation réside dans l'utilisation de technologies numériques. Dans ce contexte, le deuxième principe de *Leading groups online* est le suivant : « Entraînez-vous à la pratique des technologies numériques. » Toujours selon le guide, « quelle que soit la plateforme que vous utilisez pour vous connecter, peut-être est-elle totalement nouvelle pour vous et les participants. Aussi, si vous le pouvez, nous vous recommandons vivement de commencer par vous familiariser avec la technologie que vous allez utiliser »⁴⁴. Par conséquent, être ouvert à l'expérimentation, s'informer sur les nouveaux outils et plateformes, et se former à leur utilisation sont certainement quelques-unes des compétences requises pour l'animation de l'apprentissage en ligne. L'« état d'esprit numérique », qui englobe l'acquisition de diverses attitudes vis-à-vis des technologies numériques telles que l'ouverture d'esprit, l'authenticité, la créativité et l'inspiration, fait donc partie des compétences essentielles du formateur en ligne⁴⁵. Parmi les compétences figure aussi l'ouverture à l'expérimentation. Bien que l'apprentissage en ligne ne soit plus un domaine si nouveau, de nombreux formateurs pratiquent principalement les activités résidentielles, en face-à-face. Par conséquent, essayer et expérimenter, et ne pas avoir peur des échecs, fait partie d'un cycle expérientiel personnel également propice au développement de la compétence numérique. « Après tout, il n'existe pas de recette unique pour le travail de jeunesse en ligne qui fonctionnerait dans toutes les situations, avec tous les groupes de jeunes et pour tous les travailleurs de jeunesse. »⁴⁶

Au Référentiel de compétences des formateurs de SALTO-YOUTH sera incluse, d'ici la fin 2020, la dimension

43. Rewa J. et Hunter D. (2020), *Leading groups online – A down-and-dirty guide to leading online courses, meetings, trainings, and events during the coronavirus pandemic*, accessible à l'adresse www.leadinggroupsonline.org/ebooks/Leading%20Groups%20Online.pdf, consulté le 13 août 2020.

44. *Ibid.*

45. Domagoj M. (2020), « Exploring digital competences », *Logbook*, n° 6.

46. Kiviniemi J. (2020), « "Don't panic" jumping head over heels into online youth work », *Logbook*, n° 6.

numérique des compétences des formateurs (ainsi que les compétences de solidarité et d'engagement civique). Sur la plateforme d'évaluation des compétences des formateurs⁴⁷, vous trouverez également un ensemble de compétences numériques pour les formateurs. En outre, nous vous encourageons à vous référer au Cadre de compétences pour la pratique numérique du travail de jeunesse⁴⁸, ainsi qu'au Cadre des compétences numériques pour les citoyens⁴⁹.

1.2.3. Les valeurs du formateur et leur impact sur la formation

Ouvrez les bras au changement, mais ne laissez pas s'envoler vos valeurs.

Le dalai-lama

Lorsque l'on évoque ce qui fait un formateur, même sans s'aventurer dans ce qui fait un « bon formateur », la question se pose souvent de savoir si, avec les mêmes connaissances et compétences, un formateur pourrait intervenir dans n'importe quel domaine (travail de jeunesse, commerce, armée, sport, etc.). Le plus souvent, ce sont ses valeurs et attitudes relativement au domaine concerné qui vont déterminer la « place » du formateur. À l'éducation non formelle et au travail de jeunesse, par exemple, sont attachées certaines valeurs sociales, culturelles, politiques et éthiques (comme celles que véhicule ce T-Kit). Dans le domaine de la jeunesse, les valeurs de l'apprentissage non formel sont liées au développement personnel (l'indépendance, la pensée critique, l'ouverture, la curiosité, la créativité), au développement social (la capacité d'interaction, la démocratie participative, la solidarité et la justice sociale, la responsabilité, la résolution de problèmes) et à l'éthique (l'acceptation des autres, les droits de l'homme, l'apprentissage interculturel, le dialogue interculturel, la paix et les comportements non violents, l'égalité des genres et le dialogue intergénérationnel)⁵⁰. Cette section examine les valeurs du formateur, leur relation avec les motivations du formateur et leur influence sur le processus de formation. Elle examine dans quelle mesure ces valeurs sont présentes dans le travail du formateur et dans la salle de formation, et dans quelle mesure elles sont transmises aux apprenants.

Nous allons commencer par l'examen de quelques questions susceptibles de nous aider à comprendre les valeurs sous-jacentes qui motivent la pratique de la formation.

Nos valeurs clés guident la façon dont nous planifions et menons la formation, ainsi que la manière dont nous nous conduisons durant cette formation. Les valeurs que nous associons à la formation se révèlent à travers :

- ▶ le choix des thèmes de formation ;
- ▶ la façon dont nous procédons à ce choix, y compris en prenant en compte des facteurs tels que l'évaluation des besoins (voir la section 3.1) et le degré d'implication des participants dans le processus de planification ;
- ▶ le niveau de participation à la formation favorisé par les choix méthodologiques (est-ce que nous tenons compte des attentes, est-ce que nous utilisons les possibilités de réaction et d'évaluation, et employons des méthodes actives et expérientielles ?) ;
- ▶ la mesure dans laquelle nous sommes disposés à intervenir, à révéler nos valeurs et à agir en fonction.

Dans le Référentiel de compétences du formateur de la Stratégie européenne de formation (mentionné ci-dessus), chacun des domaines de compétences est associé à des valeurs qui en font partie intégrante. Cependant, il existe un domaine de compétences particulier qui concerne la manière dont les formateurs agissent sur leurs valeurs, à l'intérieur et à l'extérieur de l'espace de formation : l'engagement civique. Ce domaine de compétences, qui n'était pas inclus à l'origine, a été ajouté en raison d'une forte demande de la communauté des formateurs, pour qui le formateur est un « individu politique » qui dispense une éducation fondée sur les valeurs. L'une des quatre compétences associées consiste à « relier les politiques (de jeunesse) et les programmes éducatifs », ce qui indique clairement que les formateurs doivent garder à l'esprit ces deux niveaux et leur interaction.

L'engagement civique souligne l'importance pour le formateur des valeurs dans sa pratique, et sa capacité à les intégrer et à les utiliser au profit des apprenants.

47. Voir <https://appraiser.badgecraft.eu/>.

48. Competence Framework for Digital Youth Work Practice, accessible à l'adresse <https://digipathways.io/resources/competence-framework>, consulté le 13 août 2020.

49. *The Digital Competence Framework for Citizens* (2017), accessible à l'adresse [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1.pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1.pdf_(online).pdf), consulté le 13 août 2020.

50. Stratégie européenne de formation (2018), « A competence model for trainers working at international level – Tools to get started », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3858/Booklet_Tools_to_Get_Started_Final.pdf, consulté le 13 août 2020.

Dans le même temps, les valeurs du formateur ne doivent pas prendre le pas sur le processus d'apprentissage ; elles doivent entrer en équilibre avec les valeurs de l'apprenant, le sujet de la formation et l'objectif des organisateurs.

Ce débat indique qu'il convient aussi de mentionner un ensemble crucial de valeurs, que l'on peut appeler l'éthique professionnelle. Nous sommes tous conscients de la question de l'éthique professionnelle dans les sphères de la politique ou du journalisme ; c'est aussi un concept que les formateurs doivent considérer eu égard à leur propre liste des « choses à faire et à ne pas faire ».

1.2.4. Des paroles aux actes

Comme nous venons de le préciser, les formateurs interviennent dans le domaine du travail international de jeunesse, qui n'est pas dépourvu de valeurs, et, dans leur pratique, ils peuvent en permanence communiquer et agir sur ces valeurs. Bien souvent, les formations qu'ils dispensent traitent aussi de sujets liés aux valeurs ; c'est le cas de l'éducation aux droits de l'homme qui, outre le fait d'enseigner les droits de l'homme, est une éducation par et pour les droits de l'homme. Cela implique de vivre ces valeurs, de les incarner dans tous les aspects de sa vie. Par conséquent, dans l'éducation aux droits de l'homme, les formateurs doivent être capables de joindre le geste à la parole, autrement dit, de faire ce qu'ils disent (et de le promouvoir).

Matière à réflexion

Dans son quotidien, le formateur en droits de l'homme peut se trouver confronté à de nombreux défis : joindre le geste à la parole et s'assurer qu'il vit chaque jour dans le respect des droits de l'homme, et pas seulement lors des activités d'éducation aux droits de l'homme. Il existe quantité de situations dans lesquelles le formateur en droits de l'homme va se trouver face à des conflits entre ce qu'il enseigne et défend, et la façon dont il vit. Suivent quelques exemples de ces situations (qui peuvent d'ailleurs ne pas refléter la vôtre) : quelle position adopteriez-vous ?

1. Comment votre organisation traite-t-elle les ressources humaines ? Votre direction, qui défend les droits de l'homme, ne respecte pas toujours les droits de son personnel, dont les stagiaires et les bénévoles.
2. Vous faites du shopping avec des amis qui achètent des vêtements de marques d'entreprises dont vous savez qu'elles ne respectent pas les droits de l'homme de leurs travailleurs et qu'elles sont également connues pour recourir au travail des enfants.
3. Vous savez que, en tant que formateur aux droits de l'homme, vous gagnez plus en une journée qu'un enseignant dans un pays à faible revenu ne gagne en une semaine.
4. Les participants à votre formation sont ouvertement racistes. Ils reconnaissent que leurs propos peuvent être jugés racistes, mais ils revendiquent leur « liberté d'expression ».
5. Vous intervenez en tant que formateur international et êtes nettement moins bien payé que vos homologues qui viennent de pays plus riches.
6. Vous êtes invité à une formation sur le développement durable pour y animer des sessions et vous prenez l'avion pour arriver à l'heure et repartir ensuite pour une autre réunion.

Être un formateur implique d'assumer un rôle qui peut être très exigeant. Ce rôle consiste à promouvoir une conscience de ce pour quoi nous nous battons, de ce que nous pouvons offrir, des limites que nous posons et, c'est important, de la façon dont nous gérons les attentes des autres. Dans le cadre de l'éducation non formelle fondée sur les valeurs, les formateurs se doivent de vivre leurs valeurs, mais en même temps de laisser les autres vivre leur vie. Cela signifie être à la fois ouvert et accueillant, tout en s'affirmant. Tout en essayant de trouver un équilibre entre ces deux postures, les formateurs doivent être conscients du pouvoir que leur confère leur rôle. Comment faire passer le message disant « mon attitude est OK, la vôtre aussi », et non pas celui qui dit « mon sens de l'éthique est supérieur au vôtre » ?

Ce tableau certes incomplet entend mettre en évidence qu'être formateur est une tâche complexe, parfois pesante. Cela exige en effet une conscience de soi, une formation continue et divers savoirs en relation avec les réalités dans lesquelles nous travaillons. De telles exigences pourraient, une fois de plus, nous mettre dans l'obligation d'être un « super formateur ». En réalité, cela nous renvoie plutôt à notre approche personnelle de l'apprentissage et du développement.

Pour le formateur, joindre le geste à la parole, c'est aussi être un apprenant. Si sa tâche principale est l'animation de l'apprentissage, il doit lui-même être un apprenant tout au long de la vie, engagé dans son propre développement et l'amélioration de la qualité de son travail. Et tout cela commence par une réflexion

sur soi et une prise de conscience de soi. En d'autres termes, il s'agit de se demander : où en suis-je ? Quelles sont mes valeurs fondamentales ? Comment est-ce que je me comporte et comment cela influence-t-il les apprenants ? La pratique du questionnement personnel est certainement l'un des aspects importants du métier de formateur, car elle contribue à approfondir la conscience de soi, à reconnaître ses erreurs et à déterminer la voie à suivre.

Du point de vue du formateur, s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie signifie rechercher des opportunités de formation complémentaire et se tenir informé des problématiques éducatives, des débats et des questions émergentes.

Temps de réflexion

- ▶ Qu'est-ce qui caractérise un formateur respectueux d'une éthique ? Suis-je un formateur respectueux d'une éthique selon mes propres critères ?
- ▶ Comment puis-je vivre mes valeurs dans mon travail ? Comment m'assurer de ne pas imposer ces valeurs à mes collègues et aux participants ?
- ▶ Comment puis-je « joindre le geste à la parole » ?
- ▶ Est-ce que je suis un formateur engagé dans un apprentissage tout au long de la vie ? Comment puis-je le savoir ? Est-ce que j'investis dans mon perfectionnement professionnel ?

1.2.5. Le bien-être du formateur

Les formations, en particulier lorsqu'elles s'adressent à des groupes de jeunes, peuvent être exigeantes, fatigantes, voire stressantes⁵¹. Tout formateur a vécu au moins une fois l'expérience qui consiste à rentrer chez soi après une semaine de formation complètement épuisé, avec un sentiment souvent mitigé de bonheur ou de vide. Parfois, quelques jours de repos seraient les bienvenus (mais ce n'est pas toujours possible), afin de récupérer et de renouer avec sa vie normale, son ou sa partenaire, ses amis et le reste du monde ! Participer à la vie d'une formation n'a pas grand-chose à voir avec une activité de bureau routinière. Pour l'équipe des formateurs, cela signifie souvent une journée qui démarre avec un petit-déjeuner de travail et se termine dans le meilleur des cas autour de minuit, pendant ou après quelques activités sociales. L'intensité qui caractérise la situation de formation, qui consiste souvent à travailler et à vivre ensemble, peut être très propice au processus d'apprentissage dans la mesure où cela permet aux participants d'être en contact permanent les uns avec les autres et de partager des moments formels et informels. S'impliquer pleinement dans un tel processus, sans parler de la nécessité de gérer les questions organisationnelles, mais aussi le programme de la formation en soi, peut devenir une tâche épuisante pour le formateur. Cela étant, le formateur n'est pas responsable uniquement du bon fonctionnement de la formation et (dans certaines limites) du bien-être des participants ; il doit aussi prendre soin de lui et surveiller son niveau d'énergie de sorte à maintenir (voire à améliorer) la qualité de son travail.

Il existe maintes façons de réduire le stress dans ce contexte – avant, pendant et après la formation. À la manière d'un aide-mémoire, les questions suivantes peuvent aider à prendre soin de soi pendant la formation... et avant les prochaines sessions.

Se faciliter la vie ! Conseils et suggestions

Avant la formation mixte	Combien de temps puis-je passer devant mon PC sans trop fatiguer mes yeux ? Comment équilibrer le travail en ligne et toutes les autres choses à faire ?
Avant la formation	Concernant mon environnement (atmosphère, confort, temps pour moi, sports et loisirs, régime spécial), de quoi ai-je besoin pour cette formation ? Quelles questions en rapport avec le monde extérieur (mon organisation, d'autres projets) dois-je écarter ou déléguer, afin de pouvoir réellement me concentrer sur la formation et ne pas être distrait ? Quels « bagages » (en termes de santé ou de problèmes privés) est-ce que je transporte ? Avec quel membre de l'équipe pourrais-je partager mes soucis et de quel type de soutien aurais-je besoin durant la formation ?

51. Le T-Kit sur le management des organisations contient des informations générales de qualité sur la question du stress, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-1-organisational-management>, consulté le 13 août 2020.

<p>Pendant la formation (résidentielle)</p>	<p>Comment puis-je m'assurer que je suis dans l'ici et maintenant (voir la sous-section ci-dessous), sans être écartelé entre différentes tâches et obligations ? Comment bien dormir pendant la formation ? (En arrivant plus tôt pour vérifier la chambre et son confort ; est-elle proche d'environnements potentiellement bruyants ? Autres stratégies : prévoir des boules Quies, apporter sa propre couette et son oreiller, faire de la relaxation en cas de stress, etc.). De quel soutien aurai-je besoin pendant la formation et pour la préparation rapide du lieu (personnes, matériels, livres, médias, etc.) ? De quelle façon puis-je partager la responsabilité des soirées avec mes collègues, de sorte à bénéficier de quelques soirées libres ou de davantage de sommeil ? Comment s'octroyer des moments de silence ou de concentration pendant les phases de travail intensives de la formation ? Dans quelle mesure appréhendons-nous le bien-être comme un sujet pour l'ensemble du groupe ? Existe-t-il un espace pour introduire des activités sur le bien-être dans notre travail avec le groupe, en veillant au bien-être des autres également ? Comment puis-je rester en contact avec mon/ma partenaire/mes amis et le reste du monde tout en restant concentré sur mon travail ?</p>
<p>Pendant la formation (en ligne)</p>	<p>Comment éviter la fatigue occasionnée par les vidéoconférences – combien d'heures puis-je assurer en étant productif ? Comment répartir les pauses ? Comment gérer un temps d'écran trop important, également pendant l'activité de formation ? Comment gérer mon alimentation et mes exercices pendant les longues journées en ligne ? Si je travaille depuis la maison, comment opérer une séparation significative entre l'espace professionnel et l'espace privé ? Comment puis-je récupérer mon espace personnel à la fin de la journée de formation ?</p>
<p>Après la/les formation(s) Généralités</p>	<p>Comment ai-je organisé mon propre processus d'apprentissage et mon développement professionnel ? Comment est-ce que j'évalue les sujets de formation « simples » et « complexes » dans lesquels je me suis engagé l'année dernière ? Dans quels domaines est-ce que j'en demande trop à moi-même et dans lesquels est-ce carrément l'inverse ? Que signifient ma vie de formateur et mes absences pour ceux avec qui je vis au plan professionnel ou privé ? Dans ce contexte, quel est le prix que je dois payer/que je suis prêt à payer pour cette existence ? Quel est le prix que les autres devront payer ? Comment est mon cercle d'amis ? Quels contacts ai-je avec différents groupes ou amis en dehors de mon contexte professionnel ? Avec qui puis-je partager mes difficultés professionnelles et personnelles ? Qu'ai-je fait ou lu ces derniers mois qui n'était pas en rapport avec mes activités professionnelles ? De quel temps est-ce que je dispose vraiment pour moi ? Quel temps me reste-t-il après les obligations familiales et celles liées à mon/ma partenaire, à mon travail, aux participants et aux autres ?</p>

Être dans l'« ici et maintenant »

Pour assurer son bien-être, il faut s'efforcer autant que possible d'être dans l'ici et maintenant. Pour les formateurs qui travaillent au niveau international, qui mènent une vie de nomade, c'est un véritable défi. Mais, avec un tel mode de vie, parvenir à un équilibre et faire des pauses est encore plus important pour le formateur, afin qu'il puisse vraiment être dans le présent, quel que soit l'endroit où il travaille. Pour le formateur, jeter des ponts entre les différents éléments de sa vie et être présent dans chacun d'eux est un véritable exploit.

Être dans l'ici et maintenant, cela signifie également accepter que, en tant que formateur, vous n'avez pas la main sur ce qui se passera « après », à l'issue du processus de formation. Les formateurs n'ont qu'une influence très réduite sur ce que les participants feront de l'apprentissage, de la situation et des expériences partagées dans l'ici et maintenant. Il s'agit donc pour eux de ne pas s'accrocher à ce qu'ils ne peuvent maîtriser, mais de profiter pleinement du temps de la formation.

Pour vous ancrer dans l'ici et maintenant, vous pouvez essayer de prendre conscience de vous-même et de votre environnement. Et, malgré des journées de formation très chargées, il peut être très précieux, le matin, de prendre quelques instants pour démarrer votre journée dans le calme et la concentration : observer le silence, vous concentrer sur votre respiration ou pratiquer la méditation, faire du yoga ou une petite promenade dans la nature, selon vos préférences. Ces quelques minutes de pleine conscience peuvent faire toute la différence. Pour cela, vous pouvez vous servir d'applications qui pourront vous suivre où que vous alliez⁵². Et si vous êtes téméraire, vous pouvez proposer ces pratiques à vos apprenants. Ainsi, à la place d'activités d'échauffement, vous pouvez proposer des exercices de pleine conscience ou de méditation, quelques postures de yoga ou du contact improvisation. Ancrez votre groupe dans l'ici et maintenant avec quelques exercices de respiration, l'application Morning Pages ou un temps de partage libre dans le cercle. Cela pourrait vous aider, vous et votre groupe, à commencer la journée dans le calme et la concentration, et à mobiliser les énergies.

1.3. L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL ET LA FORMATION

La question de l'apprentissage interculturel dans la formation a fait l'objet d'un T-Kit entier (n° 4⁵³). Elle est aussi au cœur du T-Kit 11⁵⁴, et c'est l'un des sujets que traite la présente publication. L'apprentissage interculturel a une longue histoire dans la formation au travail de jeunesse. Ce T-Kit, dans son intégralité, est fondé sur la philosophie de l'interculturalité, et les divers aspects de la formation sont abordés sous cet angle. Pour les auteurs, l'apprentissage interculturel ne désigne pas uniquement les activités menées en atelier ou le temps d'un après-midi pluvieux ; il est essentiel et bénéfique de le considérer comme un thème en soi dans les composantes spécifiques d'un programme. C'est une philosophie politique qui inspire le travail international de jeunesse et un ensemble de pratiques éducatives qui devraient sans doute être omniprésentes. Enfin, c'est un corpus de connaissances qui exige de la réflexivité et le développement de capacités clés chez le formateur. Comme souligné dans l'introduction, c'est un point qu'il faut garder à l'esprit à la lecture des différentes sections. En outre, l'apprentissage interculturel est également traité de façon explicite dans d'autres parties de la publication. Comme dans une quatrième de couverture, cette section a pour objectif de donner un aperçu de l'apprentissage interculturel et d'inciter le lecteur à en découvrir plus. L'apprentissage est aussi traité dans d'autres sections, mais aborder l'apprentissage interculturel signifie d'une certaine façon se coller avec l'un des termes les plus controversés : celui de « culture ».

1.3.1. La culture

Soyons clairs, la culture est un terme complexe et controversé. Dans son célèbre ouvrage *The interpretation of cultures* (1973), Clifford Geertz fait observer que de nombreux travaux qui tentent d'« expliquer » la culture génèrent, dans leur quête de certitudes, davantage d'ambiguïtés encore. C'est un constat confirmé par Jacques Demorgon et Markus Molz, qui affirment que la tentative pour expliquer la culture ne peut échapper au fait qu'elle est elle-même un produit culturel. C'est là une hypothèse évidente et pourtant fondamentale ; comme le démontre l'auteur britannique Raymond Williams dans *Keywords*, la culture est un concept qui possède une histoire et qui, par conséquent, ne peut être approché à la manière d'un postulat scientifique, mais comme une conceptualisation – socialement construite – de nos modes de vie.

Les définitions de la culture ont évolué au fil des ans, passant d'une vision essentialiste (la culture serait prédéfinie et statique) à une vision plus constructiviste (la culture serait dynamique, en évolution constante et à multiples facettes). Selon la vision essentialiste, les individus et les choses possèdent des caractéristiques « naturelles » inhérentes et immuables ; cette philosophie permet de catégoriser et de diviser les individus en groupes. L'essentialisme culturel est la pratique qui consiste à catégoriser les individus au sein d'une culture, ou à les distinguer d'autres cultures, en fonction de caractéristiques essentielles. Si l'essentialisme

52. Applications pour la méditation et le sommeil, accessible à l'adresse www.calm.com/, consulté le 13 août 2020.

53. T-Kit 4 – *L'apprentissage interculturel*, 2^e édition, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261236/TKIT+4_FRA.pdf/6489f091-a313-60e6-83c4-21999809f1d9?t=1689946325151, consulté le 27 mars 2024.

54. T-Kit 11 – *Mosaïques. Kit de formation pour le travail euroméditerranéen de jeunesse*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-11>, consulté le 17 août 2020.

est un moyen simple de catégorisation, il peut devenir une problématique sur le plan sociétal. Alors que les individus migrent ou voyagent souvent (physiquement et virtuellement), et sont donc en interaction permanente les uns avec les autres, cette approche est inadéquate et totalement dépassée.

La vision constructiviste se définit par les interactions entre les individus. Vue sous cet angle, la culture est fluide dans son expression, elle évolue, s'adapte continuellement aux réalités changeantes et se remodèle au fil des ans, selon un processus sans fin. Elle subit l'influence des interactions entre ses membres et celles, d'autres cultures, et avec leur environnement, à travers les échanges culturels et économiques, et par la mondialisation.

Selon une autre approche encore, la culture est multiforme et diverse de par son éventail de valeurs, croyances, pratiques et traditions. Dès lors, elle est négociable et relève de choix personnels. Elle est un processus dynamique grâce auquel les représentations et les frontières des groupes ou des communautés sont renégociées et redéfinies en fonction des besoins du moment (Conseil de l'Europe, 2009 : p. 8).

Il serait donc trompeur de parler de la culture comme d'un système fermé et de l'enculturation comme d'un processus commun et simple. Le répertoire des influences culturelles auxquelles sont exposés les individus ne cesse de s'élargir ; certains auteurs affirment même que le monde expérimente le développement de cultures tierces via des processus d'hybridité. En d'autres termes, le brassage constant et la rencontre permanente des individus, objets, idées et images créent des cultures qui vont au-delà des marqueurs traditionnels que sont notamment la nation, la famille, l'ethnie et la religion.

À maints égards, les séminaires internationaux de jeunesse peuvent être vus sous cet éclairage. Les participants font l'objet de processus d'enculturation divers. Cela étant, il faut souligner qu'ils ont en commun beaucoup de choses : cadres de référence, valeurs, nature du capital éducatif, modes de vie sous-culturels typiques de la jeunesse, cultures organisationnelles, engagements politiques, etc. – et cette liste est loin d'être exhaustive.

1.3.2. Culture et identité

La façon dont nous percevons la culture détermine notre interprétation des réalités culturelles ; elle influence la façon dont nous interagissons les uns avec les autres, dont nous percevons notre identité et celle des autres.

L'identité en relation à la culture est en constante reconstruction ; c'est un processus d'apprentissage tout au long de la vie, soumis aux influences des conditions de vie, des capacités personnelles, du genre, de l'orientation sexuelle, du statut socio-économique, des allégeances politiques et de divers autres facteurs.

Si nous percevons notre identité (et celle d'autrui) comme évolutive et changeante, nous nous autorisons à la remodeler continuellement en fonction de nos attentes vis-à-vis du monde/de la société, et non en fonction de ce que le monde/la société attend de nous. Nous permettons aussi aux autres de changer et de construire continuellement leur(s) nouvelle(s) identité(s) sans les « mettre dans des boîtes » et sans passer par le prisme de nos préjugés et de nos stéréotypes.

Si, par contre, nous considérons l'identité comme statique, comme un héritage, nous aurons tendance à en avoir une vision qui « rentre dans les cases », fondée sur notre croyance et celles des autres, et fondée sur diverses attentes en termes de normes culturelles, de rôles de genre et de croyances religieuses (T-Kit 4 : p. 16)⁵⁵.

De plus, comme l'affirment Oana Nestian Sandu et Nadine Lyamouri-Bajja :

Si nous considérons notre identité et celle des autres comme quelque chose qui évolue et façonne sans cesse nos interactions, nous nous autorisons à modeler quotidiennement notre identité en fonction de nos attentes vis-à-vis du monde et non pas en fonction de ce que le monde attend de nous. Et surtout, nous autorisons les autres à construire leur propre identité et nous nous abstenons de les mettre dans des cases, de les cataloguer et de les observer à travers le prisme des stéréotypes⁵⁶.

L'identité peut alors être perçue en référence à l'appartenance à certains groupes au sein desquels il est possible de se différencier des autres, avec des variations et des degrés divers de sens et de sentiment d'être « à l'intérieur » ou « à l'extérieur ». En fonction des personnes avec lesquelles nous interagissons et du contexte dans lequel nous évoluons, nous remodelons continuellement notre identité. Par exemple, en

55. T-Kit 4 – *L'apprentissage interculturel*, 2^e édition, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>, consulté le 17 août 2020.

56. *Ibid.*, p. 17.

tant que seul homosexuel dans un groupe de couples hétérosexuels, notre conscience de notre identité de genre sera peut-être plus forte qu'au sein d'un groupe LGBTIQ. C'est pourquoi beaucoup avancent le concept d'« identités multiples » (par exemple, Burke et Stets, 2009), souvent utilisé pour décrire l'identité de ceux qui grandissent dans des contextes multiculturels, et qui peut en outre être appliqué à des individus évoluant dans des contextes sociaux changeants.

L'apprentissage interculturel vise à déconstruire le sens de l'expression « avoir une identité ». Voir la définition de l'identité d'une personne par Peter Weinreich.

L'identité psychologique est liée à l'image de soi (le modèle mental de soi), à l'estime de soi et à l'individualité.

Nous pouvons conclure qu'au niveau individuel l'identité est en évolution permanente, tout comme la culture, et qu'elle ne dépend pas seulement d'une auto-identification (la façon dont nous nous identifions), mais aussi de l'hétéro-identification (comment les autres nous identifient). Le plus souvent, l'identité qu'une personne revendique est différente de celle qui lui est « attribuée » (perçue) par les autres⁵⁷.

Pour ce qui est de l'identité culturelle, les individus s'identifient généralement à plus d'un groupe, soit par rapport à leurs relations avec les autres et à leurs rôles sociaux (la mère, le partenaire, le fils, l'ami, etc.), soit par rapport à leurs attributs (la tolérance, le conservatisme, l'ouverture, le plaisir, etc.). Ces identifications multiples à des groupes sociaux, attributs, relations et rôles aident les individus à s'orienter, se positionner et se définir dans le monde social par rapport aux autres⁵⁸.

Pour participer à des rencontres interculturelles significatives et authentiques, il faut trouver un équilibre entre la reconnaissance des spécificités culturelles d'un certain groupe et l'écoute attentive de la personne en face de vous, avec un esprit ouvert et sans préjugés.

Les individus utilisent différentes stratégies pour conserver une identité positive ou un sentiment de sécurité identitaire, par exemple en faisant la distinction entre le groupe interne (« nous ») et le groupe externe (« eux »). Il en résulte une opposition et une catégorisation artificielles, où l'on se concentre sur les différences et où l'on minimise les ressemblances. Cela entraîne souvent une concurrence, une confrontation ; dans certains cas, cela peut être porteur de violence et conduire à la discrimination. La « différence » et « les autres » peuvent être évalués négativement, voire perçus comme une menace. Il n'y a pas à chercher très loin de tels processus dans nos sociétés.

Temps de réflexion

- ▶ Pourquoi est-il important de parler de culture et d'identité dans les activités internationales de jeunesse ?
- ▶ Dans quelle mesure l'apprentissage interculturel est-il également présent dans les activités/contextes nationaux de jeunesse ?
- ▶ Les stéréotypes et les préjugés sont-ils liés à la culture ?
- ▶ À quelles cultures appartenez-vous ? Comment celles-ci influent-elles sur votre identité personnelle ?

1.3.3. Culture, identité et apprentissage interculturel

L'apprentissage interculturel promeut l'idée qu'aucune culture n'est meilleure ou pire qu'une autre, qu'il n'y a pas de hiérarchie des cultures. Il permet de comprendre que la définition des groupes d'appartenance, des groupes internes et externes, peut être superficielle et changeante (T-Kit 4 : P. 18⁵⁹).

Pendant longtemps, on a considéré que la culture allait de pair avec la nationalité ou avec les frontières d'une nation, voire d'une région entière (par exemple la culture européenne, arabe, africaine). L'apprentissage interculturel reconnaît qu'il existe des caractéristiques propres à une culture, mais qu'il existe des milliers de façons de vivre une culture. De plus, les cultures elles-mêmes sont hétérogènes sur le plan interne. Par conséquent, plutôt que de mettre les individus « dans des boîtes », l'apprentissage interculturel examine l'influence de la culture dominante sur les individus, ainsi que la façon dont ceux-ci s'identifient aux éléments et caractéristiques d'autres cultures afin de créer leur propre mosaïque identitaire.

57. Weinreich P., *Definition of identity*, accessible à l'adresse: [https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_\(social_science\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_(social_science)), consulté le 17 août 2020.

58. Cela est fortement lié à la perception de soi et à la conscience des autres, analysée par exemple par la « fenêtre de Johari », concept développé par Luft J. et Ingham H. (« The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness »), qui nous aide à appréhender et comprendre nos « angles morts ».

59. T-Kit 4 – *L'apprentissage interculturel*, 2^e édition, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>, consulté le 17 août 2020.

Mettre les individus « dans des boîtes » en référence à leur passeport, leur lieu de naissance, leur apparence, leurs habitudes ou tout autre déterminant, c'est procéder à une catégorisation fondée sur des stéréotypes. En outre, considérer les participants à une formation comme des « ambassadeurs » de leur pays est une vision biaisée de l'apprentissage interculturel. On peut être né ou vivre dans un certain pays sans pour autant être le porte-parole de l'ensemble de ses habitants, de toutes les réalités de ce pays, des décisions politiques qui y sont prises, etc.

L'apprentissage interculturel aide les participants à comprendre l'impact de leur milieu culturel sur le développement de leur identité et sur leurs relations interpersonnelles et interculturelles. Les processus d'apprentissage interculturel donnent aux jeunes une chance d'ajuster leurs images, leurs préjugés, leurs stéréotypes et leurs perceptions des groupes culturels et des individus appartenant à d'autres groupes culturels en les écoutant activement et en essayant de les comprendre. Les jeunes y trouvent un espace et un temps pour exprimer librement leur identité culturelle ; ils y apprennent à ne pas étiqueter les gens et à ne pas les mettre dans des cases toutes faites.

Ainsi, les possibilités qu'offre l'apprentissage interculturel d'explorer son identité, de procéder à sa propre analyse, individuellement et en relation aux autres, sont essentielles. Apprendre à se connaître et à connaître les autres est un processus interdépendant. Par conséquent, mieux nous nous comprenons, mieux nous comprenons les autres, et vice versa.

Temps de réflexion

- ▶ Lorsque vous avez rencontré les autres dans le cadre d'une formation comment avez-vous représenté votre identité et la façon dont vous viviez votre/vos culture(s) ?
- ▶ Avez-vous pensé aux vêtements que vous portiez, aux blagues que vous racontiez, à la nature des informations que vous donniez (rapidement) sur vous ?
- ▶ Cela était-il différent d'une personne à l'autre ?
- ▶ Pouvez-vous retracer le développement des rôles au sein du groupe ?
- ▶ À quel stade de l'activité de formation votre identité personnelle et culturelle a-t-elle été portée à la connaissance de tous ?
- ▶ Dans quelle mesure a-t-il été possible de « décrypter » les autres participants à partir de contacts et d'informations très limités ?
- ▶ À quels stéréotypes et catégories d'interprétation vous êtes-vous référé ?
- ▶ Certaines de vos interprétations sont-elles restées inchangées tout au long de l'activité de formation ?
- ▶ Êtes-vous parvenu à savoir comment vous aviez été perçu par les autres ? Le cas échéant, avez-vous tenté de moduler ou de renforcer ces perceptions ?

Sachant que nous tentons de contrôler l'interprétation dont nous faisons l'objet par la façon dont nous présentons notre identité, réfléchir à la manière dont nous interprétons les autres peut donner une indication de la difficulté de cette démarche.

1.3.4. Considérations pratiques : l'apprentissage interculturel et le formateur

L'apprentissage interculturel n'est pas qu'une dimension importante de toute formation européenne/internationale ou une activité de fin de soirée incontournable : c'est un processus essentiel, sous-jacent et continu, qui se déroule entre les participants, entre les formateurs, entre les participants et les formateurs, et qui implique aussi les personnes travaillant sur le lieu de la formation, dans le contexte spécifique au pays, le « monde extérieur » et les acteurs locaux que vous rencontrez à cette occasion. Il se réfère au contexte de la formation et à l'environnement élargi (aux niveaux micro et macro), autrement dit au triangle « soi – autrui – société ».

L'éducation non formelle et les processus d'apprentissage interculturel sont mis en œuvre en partant du principe que la responsabilité première de l'apprentissage incombe aux participants qui subissent l'influence du contexte d'apprentissage, en ligne ou hors ligne. Néanmoins, les formateurs y apportent leurs connaissances, compétences, attitudes et valeurs, leurs qualités et caractères personnels, leurs intérêts propres, leurs antécédents culturels et leurs préférences. Pour cette raison, il convient, lors de la préparation et de la conduite des processus d'apprentissage interculturel, de prendre en compte certains facteurs.

Comme mentionné précédemment, l'apprentissage interculturel implique un processus de compréhension et de dé/reconstruction de son identité, qui peut s'avérer complexe pour les participants comme pour les formateurs. Les formateurs doivent faire preuve d'une grande souplesse, être capables de gérer des émotions confuses, favoriser la dynamique de groupe, savoir gérer les conflits, s'engager en faveur du changement social et posséder de nombreuses autres compétences. Lors de chaque session, ils vont devoir remettre en question leur propre identité, encore et encore, être ouverts à la diversité, tout en tenant compte de leur groupe, des éventuelles questions sensibles pour les participants et du contexte social et politique. Par conséquent, les formateurs doivent être conscients de leurs propres limites, perceptions, stéréotypes, préjugés et insécurités. Ils doivent également avoir confiance en leur capacité à pousser les participants à la remise en question, tout en préservant leur sécurité psychologique et sans mettre en péril l'intégrité du groupe et l'expérience éducative. Ils doivent être capables d'interagir et de traiter de manière ouverte des opinions et des points de vue qui peuvent être très différents des leurs, tout en restant dans le cadre des droits de l'homme. Il est également de la plus haute importance de créer un espace d'apprentissage sûr, où chacun peut exprimer son opinion, ses pensées et ses sentiments, sans crainte d'être jugé. L'environnement d'apprentissage doit donc être inclusif et participatif, et favoriser les relations d'égalité et l'expression authentique de soi. En outre, les formateurs doivent être capables de faire une analyse politique et sociale de la société en général, en particulier concernant les jeunes avec lesquels ils travaillent : leurs défis et leurs problèmes, leurs expériences de vie, leurs croyances et leur besoin de changement social. Il incombe aux formateurs d'établir des liens pertinents entre les activités éducatives et la vie des participants, ainsi qu'entre le processus d'apprentissage interculturel continu et leur propre vie. Il s'agit là encore pour le formateur de « joindre le geste à la parole » (voir section 1.2.4), d'être une source d'inspiration, un modèle, un moteur de l'apprentissage interculturel continu, mais aussi un apprenant tout au long de la vie, et ce grâce à l'interaction avec les participants, le contexte de la formation et l'environnement élargi. Par conséquent, même pour le formateur le plus expérimenté, l'apprentissage interculturel n'est jamais achevé. Les participants ne cessent de le pousser à la remise en question (en tant qu'individu sûr de ses valeurs et croyances) ; cela fait partie du processus et du « charme » de sa pratique dans des contextes multiculturels ! Par ailleurs, alors que la dynamique politique et sociale évolue, le formateur continue à évoluer et à se développer, à s'interroger et à trouver sans cesse de nouvelles réponses et questions, tout comme les participants.

L'apprentissage interculturel génère en effet de profonds changements d'attitudes et de comportements. Les participants et les formateurs ressentent de nouvelles émotions, leurs valeurs sont remises en question et ils adoptent de nouvelles stratégies pour apprendre à se connaître et à connaître les autres. Les formateurs doivent trouver le bon équilibre entre remise en question et soutien. Les participants doivent s'encourager mutuellement à changer et à se remettre en question, tout en respectant certains besoins et certaines limites. Dans le T-Kit 4 consacré à l'apprentissage interculturel (page 46) et dans cette publication (section 3.5.2), vous trouverez le très utile modèle de Karl Rohnke (zone de confort, zone d'effort et zone de panique) pour planifier et analyser les expériences d'apprentissage interculturel dans la formation à l'éducation non formelle.

Pour une exploration approfondie des compétences des formateurs en matière d'apprentissage interculturel continu, veuillez vous référer au Référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation⁶⁰.

Pour découvrir d'autres ressources d'apprentissage interculturel et des concepts connexes, voir :

- ▶ *T-Kit 4 – L'apprentissage interculturel*, 2^e édition⁶¹
- ▶ Rapport de séminaire « L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse – Quelles voies pour l'avenir ? »⁶²
- ▶ *T-Kit 11 – Mosaïques. Kit de formation pour le travail euroméditerranéen de jeunesse*⁶³
- ▶ Kit pédagogique « Tous différents – Tous égaux »⁶⁴

60. Stratégie européenne de formation, « The competence model for trainers and its criteria and indicators – Intercultural competence », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3754/180320_SALTO-CompetenceModel_Trainer_06_o.pdf, consulté le 17 août 2020 (en anglais).

61. *T-Kit 4 – L'apprentissage interculturel*, 2^e édition, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-4-intercultural-learning>, consulté le 17 août 2020.

62. Ramberg I. (2009), *L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse – Quelles voies pour l'avenir ?*, rapport de séminaire, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/2010-icl-in-european-youth-work-fr/16808ff0f3>, consulté le 17 août 2020.

63. *T-Kit 11 – Mosaïques. Kit de formation pour le travail euroméditerranéen de jeunesse*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-11>, consulté le 17 août 2020.

64. Kit pédagogique « Tous différents – Tous égaux » (2018), 3^e édition, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/kit-pedagogique-tous-differents-tous-egaux-fr/16808e4e5b>, consulté le 17 août 2020.

- ▶ Repères⁶⁵
- ▶ Bennet M. J. (2017), « Developmental model of intercultural sensitivity »⁶⁶
- ▶ Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité » (2008)⁶⁷



65. Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/compass, consulté le 17 août 2020.

66. Bennett M. J. (2017), « Developmental model of intercultural sensitivity », Wiley Online Library, accessible à l'adresse <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118783665.ieicc0182>, consulté le 17 août 2020.

67. Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité » (2008), accessible à l'adresse www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf, consulté le 17 août 2020.

Faire de la formation en équipe

2.1. LE TRAVAIL EN ÉQUIPE MULTICULTURELLE

2.1.1. Pourquoi travailler en équipe multiculturelle ?

Comme les processus d'apprentissage interculturel, l'apprentissage et le développement de compétences reposent largement sur les compétences et les capacités des formateurs et des animateurs. Par la complémentarité des rôles et des compétences de ces derniers, les équipes multiculturelles sont garantes de la cohérence de l'activité et de sa pertinence pour les apprenants. En outre, parmi les qualités attendues d'une équipe figure le respect de l'équilibre entre les genres, de la diversité géographique et culturelle, de la complémentarité des expertises, des expériences et de la pratique des sujets traités. Par ailleurs, lorsque les activités sont spécifiques à un pays ou à une région, la présence de formateurs et d'animateurs de ce pays/ de cette région est souhaitable.

La présence au sein d'une équipe de personnes possédant différents antécédents, expériences, approches, visions, valeurs, capacités et opinions peut multiplier les désaccords et les différends. Cela exige davantage de flexibilité, de tolérance et d'ouverture à une multiplicité de modes de perception et de comportements, ainsi que des efforts pour comprendre les points de vue de chacun et faire des compromis. Le travail en équipe interculturelle peut parfois sembler peu efficace, car il est difficile dans ces conditions de se concentrer sur les tâches à accomplir. Mais sachez que cela arrive aussi dans une équipe homogène ! Cela étant, si elles sont correctement pensées et gérées, les ressources et les compétences des membres de l'équipe peuvent se compléter pour induire un processus et des résultats riches et créatifs, à la hauteur de la complexité de la tâche et du groupe cible. Le travail en équipe interculturelle prend alors la forme d'un processus excitant, stimulant et fortement productif. Il peut aussi être une expérience d'apprentissage mutuel forte pour tous, ainsi qu'une forme de soutien mutuel appréciable pour faire face à la charge de travail, aux responsabilités et au stress de la formation.

Du fait de la diversité de l'équipe, de nombreuses questions fondamentales susceptibles de se poser durant le stage doivent avoir été repérées et discutées au préalable. Les expériences et préférences personnelles, les différences culturelles, la variété des réalités sociales et des systèmes éducatifs en Europe – et au-delà – influent sur nos approches de l'apprentissage et de la formation. Comme les participants, les formateurs possèdent différents modes et styles d'apprentissage, de formation et de travail en commun. Ils formulent des priorités différentes et préfèrent certaines méthodes à d'autres. En discuter et trouver le meilleur équilibre réduit dans une certaine mesure la spécificité culturelle de la formation et accroît la possibilité de dégager une approche ou une combinaison d'approches à laquelle les participants peuvent se référer – et qui leur semble appropriée.

Temps de réflexion

La diversité : qu'est-ce que ça veut dire ?

- ▶ Un large éventail d'aspects peut être pris en considération lorsque l'on compose une « équipe plurielle » pour un séminaire ou un stage de formation : pays ou région d'origine, antécédents ethniques ou culturels, antécédents en termes d'organisation, aptitudes, âge, genre, etc.
1. Quels aspects jugez-vous importants au moment de sélectionner les membres d'une équipe de formation ?
 2. Devez-vous prendre en compte certaines exigences institutionnelles de votre organisation ou service ? Lesquelles ?
 3. Comment assurer une atmosphère d'apprentissage diversifiée et stimulante au sein de l'équipe ?

2.1.2. Qu'est-ce qui fait une équipe ?

Et qui fait partie de l'équipe ? Dans la plupart des cas, les organisateurs de l'activité et les formateurs font partie de l'équipe. En général, ce ne sont pas les formateurs qui définissent et décident seuls du déroulement de la formation. Les organisateurs participent également activement au processus, avec des attentes et des objectifs qui peuvent être légèrement différents, et ils se préoccupent du cadre plus large et de la vision globale de ce que l'équipe doit apporter.

Ce n'est pas parce que des personnes ont été réunies au sein d'une équipe pour les multiples raisons mentionnées dans le chapitre précédent (telles que les compétences, l'expérience, les antécédents, pour ne citer que quelques facteurs décisifs) qu'elles ont le sentiment de former une équipe ou qu'elles fonctionnent d'emblée à la manière d'une équipe. Que faut-il pour cela ? Qu'est-ce qui est en jeu ?

Les 3 C

- ▶ Connexion
- ▶ Cohérence
- ▶ Compétence



Outre sa diversité, une équipe est une bonne équipe lorsqu'elle est connectée, cohérente et compétente. Être « connecté », cela signifie prendre soin les uns des autres, se soutenir mutuellement, s'entraider. Être « cohérent », cela veut dire « joindre le geste à la parole », contribuer à tout moment aux buts et objectifs, à la vision et à la mission du stage de formation, se compléter mutuellement en termes de contenu et s'appuyer sur les contributions et les interventions de chacun. Être « compétent », c'est être en possession d'un ensemble de compétences et d'expériences appropriées. On peut par exemple être compétent sur les principaux sujets et contenus traités par l'activité, ou sur la manière de gérer un groupe, une formation ou un processus d'apprentissage complexe (résidentiel et en ligne).

Temps de réflexion

- ▶ Quelle est la base d'un travail d'équipe efficace selon vous ?
- ▶ Avez-vous déjà travaillé dans une « équipe de rêve » ? Qu'est-ce qui la rendait spéciale ? Quels sont les facteurs qui ont contribué au sentiment d'équipe et à la réussite de l'équipe ?
- ▶ Selon vous, dans quelle mesure les participants apprécient-ils le travail d'une « équipe de rêve » autant que les membres de l'équipe ?
- ▶ Comment peut-on établir au sein d'une équipe un climat de connexion, de confiance et d'encouragement propice à l'expression des idées, des opinions, des désaccords, des sentiments et des questions ?
- ▶ Lorsque vous travailliez auparavant dans des équipes de formation, pouviez-vous mettre vos ressources personnelles, vos qualités et vos compétences au service du succès du travail mené ?
- ▶ Comment gériez-vous auparavant les conflits dans les équipes de formation, le cas échéant ?

Après ces réflexions inspirantes sur le concept d'équipe, nous allons examiner comment il est possible de faire fonctionner une équipe. La section qui suit présente quelques-uns des aspects à considérer ainsi que quelques idées de méthodes à employer.

2.2. LA CONSTITUTION D'UNE ÉQUIPE ET LA VIE DE L'ÉQUIPE

2.2.1. Constituer l'équipe

Comme beaucoup d'autres aspects relatifs à la formation, la constitution d'une authentique équipe n'est pas chose simple. De nombreuses variables entrent en jeu, et tout d'abord un ensemble de critères organisationnels, pratiques et financiers. Le thème du stage et le groupe cible sont également, voire plus encore, des éléments déterminants pour le choix des formateurs qui doivent disposer de connaissances, d'expériences, d'antécédents et d'approches appropriés. De plus, l'équipe doit présenter un équilibre en termes de représentation géographique et culturelle et au niveau des approches, de sorte à refléter la composition de son groupe cible. Si les compétences des formateurs, individuellement, sont essentielles, il est crucial de s'interroger sur leur complémentarité. Une équipe travaille mieux lorsque les compétences et les ressources des uns et des autres se complètent et sont exploitées de façon constructive par rapport aux objectifs du stage.

Les langues de travail des membres de l'équipe exigent une réflexion approfondie. La communication au sein de l'équipe est de toute évidence essentielle et la capacité des membres à s'exprimer dans la/les langue(s) de travail peut influencer de façon significative sur leurs possibilités de contribution et sur les structures de pouvoir au sein de l'équipe. Par conséquent, sélectionner des formateurs avec une bonne connaissance d'une langue de travail commune est une sage décision. Cela ne signifie pas qu'il n'est pas profitable que soient représentées au sein de l'équipe d'autres langues parlées par les participants. Au contraire, le fait d'utiliser plusieurs langues de travail (éventuellement en groupes de travail restreints) multiplie les chances d'égalité de participation et décentralise les structures de pouvoir. Cela peut également aider à visualiser la détermination culturelle de nombreux concepts employés dans le travail de jeunesse.

Une fois que les membres de l'équipe ont été choisis, le travail peut commencer. Avant le démarrage du stage, l'équipe doit élaborer le programme et être en mesure de déterminer comment travailler ensemble et atteindre les objectifs de la formation. Si la formation est mise en œuvre au moyen d'une approche mixte, la première phase d'apprentissage en ligne offre l'occasion de comprendre la dynamique de l'équipe.

De nombreux aspects essentiels sont gérés plus efficacement dans le cadre d'une réunion préparatoire. Voici quelques points à prendre en considération :

- ▶ Est-il prévu une ou plusieurs réunions de préparation avant la formation ?
- ▶ De quoi peut-on discuter par vidéoconférence, par courrier électronique ou par chat ?
- ▶ Quels sont les outils en ligne qui seront utilisés pour soutenir le développement du programme de formation, la répartition des tâches, l'animation et la gestion du travail en général ?

Même si de nombreux outils et opportunités en ligne sont disponibles, rien ne remplace une réunion dans laquelle tous les membres se retrouvent pour partager leurs points de vue et se mettre d'accord sur les valeurs de base, les objectifs fondamentaux et le programme de la formation. En particulier si certains n'ont jamais travaillé ensemble, la réunion préparatoire constitue la première expérience de travail en commun et l'occasion de faire connaissance.

Outre le fait de clarifier le contexte du stage, de cerner les besoins et les attentes des participants, de préparer le programme et de répartir les tâches, il convient de réserver du temps à la constitution de l'équipe et à l'évaluation de la réunion.

Avant la fin de la réunion, il est capital d'établir une claire répartition des tâches et un calendrier. Qui doit faire quoi et dans quels délais ? Qu'est-ce qui peut être fait par courrier électronique et qu'est-ce qui ne peut pas l'être ? Il est utile de désigner parmi les membres (à tour de rôle) un coordinateur qui assurera la communication au sein de l'équipe et devra veiller au suivi du processus jusqu'à la réunion suivante.

2.2.2. Créer un climat de confiance, de soutien et d'encouragement à l'expression personnelle

La construction d'équipe est une démarche visant à créer une atmosphère qui permette aux membres de faire connaissance et de trouver leur place au sein de l'équipe. Ce climat d'ouverture, de confiance et de respect est nécessaire si l'on veut encourager l'expression personnelle et la contribution de chacun, le soutien mutuel et une exploitation constructive de l'équipe durant la formation.

La construction d'équipe consiste notamment à permettre aux formateurs d'échanger au sujet :

- ▶ de leurs attentes à l'égard du stage de formation ;
- ▶ des attentes de l'équipe et de ses préférences générales en matière de travail en équipe ;
- ▶ de leur motivation à faire partie de cette équipe et à participer à la formation ;
- ▶ des compétences qu'ils pensent pouvoir apporter à l'équipe ;
- ▶ des domaines dans lesquels développer des compétences que l'équipe pourrait envisager ;
- ▶ de leurs expériences en matière de travail de jeunesse et de formation des jeunes, mais aussi de toute autre expérience pertinente.

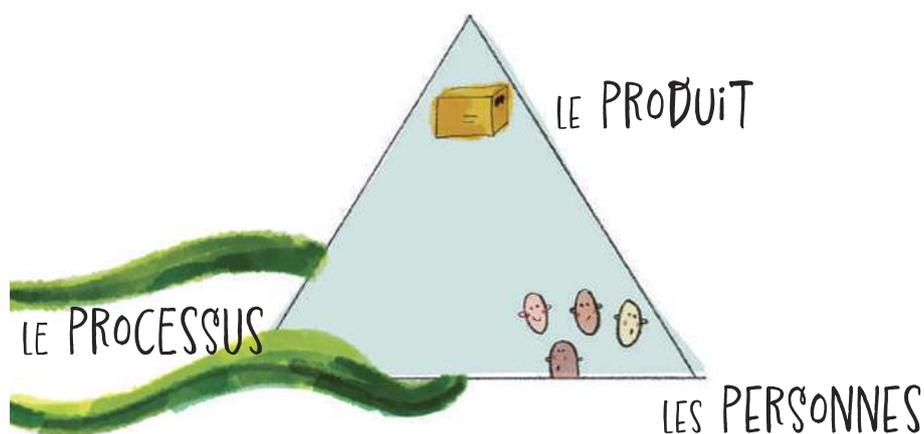
Pour favoriser la construction de l'équipe, il peut être utile de cerner la façon de travailler de chacun, ainsi que ses points forts et ses points faibles. Pour finir, cette démarche devrait permettre d'apprécier la compagnie de chacun et la perspective de travailler ensemble, qui peut être une partie de plaisir ! La construction d'équipe peut se faire en abordant ces points à l'occasion d'une réunion ou, de façon informelle, lors d'un dîner. Cela peut également se faire par le biais d'activités susceptibles d'amener l'équipe à entamer ces conversations.

Il existe plusieurs façons de faciliter ces conversations. Vous en trouverez un exemple imaginé par un collègue formateur⁶⁸ à l'annexe 1. Il s'agit d'un questionnaire sur la façon de travailler ensemble, élaboré pour permettre à l'équipe d'en discuter. Il est important de consacrer suffisamment de temps à la préparation pour comprendre les besoins et les préférences de chacun, et pour s'accorder sur certains aspects essentiels du travail ensemble.

Si l'équipe s'intéresse en priorité à la question des compétences, il existe une brochure contenant des outils et des méthodes pratiques, élaborée dans le cadre du Référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation, qui propose diverses façons d'examiner les compétences au sein de l'équipe : www.salto-youth.net/downloads/4-17-3860/Booklet_Practical_Tools_and_Methods_contentpages_final.pdf.

En outre, SALTO propose un ensemble de méthodes fondées sur des cartes de compétence, appelé « Hold your Aces » (« Avoir tous les atouts en main »), qu'il est possible d'utiliser pour la détermination des compétences de façon individuelle, au sein d'équipes de formateurs nouvellement formées, d'équipes constituées ou encore de pools de formateurs. À télécharger sur : www.salto-youth.net/downloads/4-17-3857/Hold_your_Aces_Methods_final.pdf.

Le triangle des 3 P – Produit, processus, personnes



Le triangle des 3 P (produit, processus, personnes) représente les dimensions essentielles de la formation que toute équipe doit prendre en compte. De nombreuses équipes ont tendance à se focaliser sur le produit, c'est-à-dire sur le résultat à atteindre, ce qui paraît être l'approche la plus efficace compte tenu du peu de temps disponible. Or, il faut veiller à ce que les différentes dimensions soient en équilibre. L'attention accordée aux membres individuels est également importante. Que pensent-ils du travail et de l'équipe ? Quel en est l'impact sur le fonctionnement de l'équipe ? De plus, pour organiser son travail, une équipe a besoin d'un minimum de structure, de quelques règles et d'une claire répartition des responsabilités et des tâches. Mais attention,

⁶⁸ Nik Paddison, questionnaire de profilage pour le travail en équipe (*co-worker profiling questionnaire*).

un excès en la matière peut tuer la créativité et la spontanéité. Entre le produit, le processus et les personnes, l'équilibre est essentiel.

Dans une activité d'éducation non formelle, qui constitue un espace inclusif, conforme aux valeurs et aux principes des droits de l'homme et où la sécurité et les besoins du groupe (à savoir, les personnes) sont essentiels, les personnes ont presque toujours la priorité sur le processus ou le produit. Une équipe doit faire preuve de souplesse. Elle peut devoir renoncer à un objectif ou à un élément du programme si les besoins du groupe l'exigent. Il peut être nécessaire de ralentir le processus pour gérer un conflit, sachant que cela peut déboucher sur un apprentissage essentiel. Il se peut aussi que certains objectifs (par exemple une boîte à outils, des recommandations, la création d'un pool de formateurs) exigent de revoir totalement le processus d'apprentissage compte tenu des besoins des personnes (les participants et leurs organisations). Dans certains cas, cependant, l'équipe peut à l'inverse devoir accélérer le processus dans l'intérêt des personnes, du groupe de participants ou encore de l'organisation responsable.

Le modèle des 3 P peut être utilisé de différentes façons. Vous en trouverez une description plus complète dans le T-Kit 3 sur la gestion de projets (pp. 77-78). Le T-Kit 1 sur le management des organisations introduit ce modèle en tant qu'outil pour observer le leadership (p. 46). Le présent T-Kit le reprend sous un angle différent au chapitre 4, s'agissant d'appréhender la dynamique du groupe à la manière d'une « interaction centrée sur le thème » (voir la section 4.1.3).

2.2.3. Coordination, appropriation et prise de décision participative

Dans de nombreux cas, l'équipe va disposer d'un « leader » désigné. Il peut s'agir d'une personne qui a été désignée par l'institution ou l'organisation organisatrice pour coordonner la formation ou, plus précisément, l'équipe de formateurs. Ou bien, un coordinateur peut être choisi au sein de l'équipe en fonction de ses compétences spécifiques et de son expérience, et désigné au moyen d'un processus participatif. Dans les deux cas, il serait plus logique de parler d'un système de coordination plutôt que du rôle particulier d'un responsable ou d'un coordinateur.

Tout au long du processus, certaines tâches de coordination doivent être assurées, notamment : présider les réunions (veiller à ce que des décisions soient prises, que l'ordre du jour soit respecté, etc.) ; gérer les tâches administratives (les contrats, les invitations aux participants, la communication avec les participants) ; rédiger les rapports des réunions de l'équipe ; et coordonner la communication de l'équipe entre les réunions. Ces tâches peuvent également concerner le fonctionnement général de l'équipe, son bien-être et la communication entre ses membres. Elles peuvent être déléguées à une personne de l'équipe, et certaines voire la plupart peuvent être partagées entre les membres, ce qui peut aider à créer et à entretenir le sentiment d'appropriation de la formation et à consolider l'équipe. Il est important de savoir qu'une équipe démocratiquement structurée, dans laquelle les membres ont des responsabilités égales, développe aussi des structures de pouvoir. Fondamentalement, assurer la conduite du travail d'une équipe consiste à savoir gérer ces dynamiques et ces structures. Les membres de l'équipe sont perçus différemment par chacun d'entre eux et par les participants ; ils possèdent différentes qualités, compétences et personnalités. L'enjeu, à partir de ces différences, est de savoir faire naître au sein de l'équipe la coopération plutôt que la compétition.

Instaurer les conditions nécessaires à un travail en équipe et à un processus de prise de décision participatif et interactif ne signifie pas pour autant que tous les membres vont apporter la même contribution. Par contre, cela signifie que chacun va pouvoir contribuer au maximum de son potentiel.

Temps de réflexion

- ▶ Votre équipe possède-t-elle un système clair de coordination des différentes tâches ?
- ▶ Comment les décisions sont-elles prises ?
- ▶ Tous les membres de l'équipe peuvent-ils contribuer pleinement ? Si non, pourquoi ?
- ▶ Qui décide des priorités à fixer et du moment auquel les fixer ?
- ▶ Quand le résultat devient-il plus important que le processus ?
- ▶ Comment les tâches sont-elles réparties ?
- ▶ Qui assure les tâches intéressantes (par exemple encadrer un exercice agréable ou faire une intervention intéressante en plénière) et qui assume les tâches moins visibles et moins attrayantes ?
- ▶ Que peut faire l'équipe pour créer des chances égales de participation ?

2.2.4. Les rôles au sein de l'équipe : l'apport des ressources, des qualités et des compétences de chacun

Dans les équipes de formateurs, il existe des situations assez courantes : certaines personnes parlent beaucoup, d'autres moins. Les idées présentées par certains sont reprises par l'équipe, tandis que d'autres restent sans suite. Certaines personnes sont douées pour suggérer de nouvelles idées, d'autres ont tendance à rester engluées dans les détails pratiques. Certaines personnes poussent l'équipe à aller de l'avant et la motivent, tandis que d'autres sont laborieuses. Certains membres ont un sens développé des objectifs, d'autres sont plus aptes à promouvoir l'esprit d'équipe. Au sein d'une équipe, les rôles possibles sont multiples ; tous sont importants et peuvent être complémentaires et bénéfiques à un travail d'équipe productif. Selon la composition de l'équipe et la situation particulière, les individus peuvent changer de rôles. Des rôles différents font ressortir des qualités différentes en chacun de nous. En effet, une situation spécifique va exiger un comportement et des actions spécifiques.

Et puisque les comportements sont des connaissances, des capacités et des attitudes en action, une source d'inspiration peut être ici le Référentiel de compétences du formateur de la Stratégie européenne de formation. Outre toutes les autres compétences qui influent sur le comportement d'un formateur dans une équipe spécifique et le(s) rôle(s) qu'il assumera, la sphère des compétences à la coopération en équipe englobe des connaissances, des aptitudes et des attitudes spécifiques qui jouent un rôle important dans la formation des équipes. Contribuer activement aux tâches de l'équipe, être prêt à prendre des responsabilités, encourager et impliquer les autres membres de l'équipe va avoir des répercussions non seulement sur la place de la personne concernée dans l'équipe, mais aussi sur sa propension à assumer des tâches spécifiques, y compris les tâches de coordination.

Pour un travail en équipe efficace et profondément satisfaisant, tous les membres doivent pouvoir y contribuer en fonction de leurs compétences et endosser les rôles dans lesquels ils se sentent à l'aise, reconnus et valorisés par les autres. Voilà qui est plus facile à dire qu'à faire. En effet, nous allons facilement nous agacer d'un comportement différent du nôtre. Il y a une marge entre le fait de comprendre en théorie que les gens ont d'autres besoins et des façons de contribuer différentes, et le fait d'accepter cette situation pour l'exploiter de façon constructive. Cela est notamment vrai dans les équipes multiculturelles, dans lesquelles facteurs personnels et culturels se mêlent pour déterminer le comportement de l'équipe. Enfin, la qualité du travail en équipe dépend aussi, d'une part, de la valeur que nous lui attribuons en tant qu'opportunité d'apprentissage personnel et, d'autre part, de la façon dont l'équipe favorise ce développement. Une analyse de l'équipe et un feedback prudent sont des éléments indispensables à ce processus (voir la section 2.3.2).

Concernant l'apprentissage en ligne, quelques rôles spécifiques doivent être envisagés. Inspirés des Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, ces rôles sont les suivants :

1. un animateur, qui prend en charge le processus, la dynamique de l'activité, la participation des participants ;
2. un facilitateur technique (numérique), ou une personne responsable du soutien technique, de la mise en place des différents espaces, de la fourniture d'alternatives rapides et de la garantie d'un déroulement fluide de l'activité sur le plan technique ;
3. si nécessaire, un ou plusieurs experts qui apportent les connaissances et les informations, ou qui enclenchent le dialogue. Certaines sessions plus longues peuvent même comporter des invités spéciaux ou une session musicale pour tenter de maintenir l'attention et le niveau d'engagement des participants ;
4. un rapporteur, dont le rôle est également plus dynamique, puisqu'il est chargé de prendre des notes, mais aussi de résumer ces notes pour tous les participants pendant la discussion.

Les équipes peuvent aussi englober d'autres personnes jouant d'autres rôles, selon la portée de l'activité.

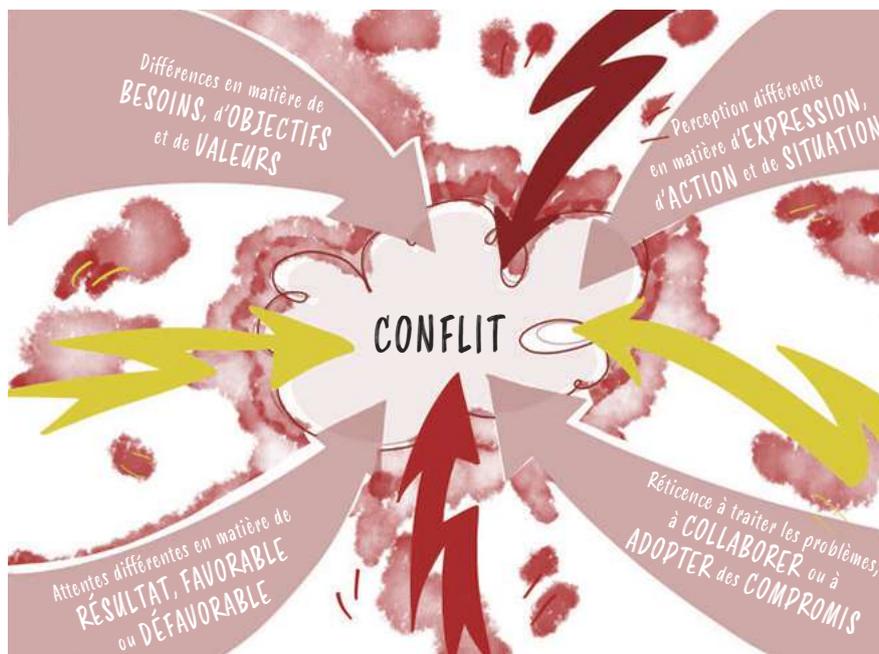
2.2.5. Le conflit comme une opportunité d'amélioration et de créativité

En général, nous supposons que notre équipe fonctionne mieux quand elle travaille en harmonie, sans désaccord majeur. Travailler en harmonie est bien évidemment très agréable, tant que l'harmonie règne pour tout le monde. Sans aller jusqu'à prétendre qu'il ne faut pas se fier aux apparences, il arrive que l'harmonie affichée masque des désaccords et des frustrations. Lorsque des personnes sont réunies pour travailler à un processus créatif, inhérent à la planification et à l'animation d'une formation, de nombreuses idées, perspectives et besoins entrent en jeu. Ces différences, qui sont une richesse, sont le moteur de ce processus créatif, mais elles sont aussi la source de tensions, de défis et de désaccords, autant de situations

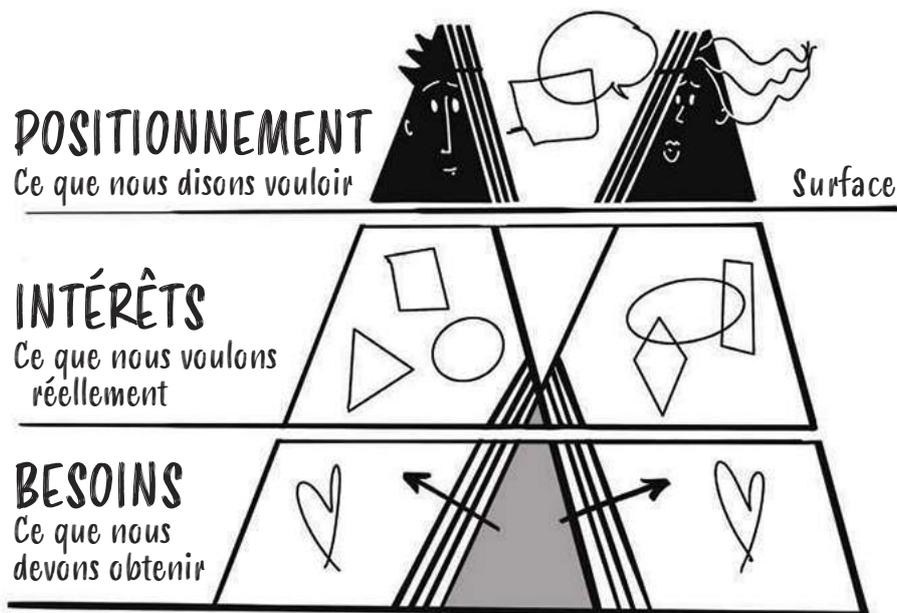
peu agréables qui risquent de ralentir le processus de travail. Il n'est donc pas étonnant que les individus aient tendance à essayer d'empêcher que ces différences ne s'expriment.

Néanmoins, ce faisant, il y a un double risque : les besoins non satisfaits de certains membres, et donc des frustrations, et la non-exploitation du potentiel de croissance qu'offrent des points de vue et des perspectives différents. Par conséquent, selon nous, pour être constructif, un travail en équipe implique de gérer les conflits entre les membres et de les accepter en tant que composantes normales de la communication au sein de l'équipe. Il y a plusieurs éléments à prendre en compte quand on veut aborder les désaccords au sein d'une équipe.

Le premier de ces éléments est le fait qu'il existe au sein des équipes quatre facteurs générateurs de conflits :



Un autre élément est le fait que, lorsque les tensions sont fortes et que les membres de l'équipe expriment leurs frustrations et des positions fortes, ces derniers masquent souvent leurs besoins réels. Cette situation est parfaitement illustrée par le modèle PIN (*positions, interests and needs*) de résolution des conflits⁶⁹.



69. Modèle PIN (*positions, interests and needs*) de résolution des conflits, accessible à l'adresse www.researchgate.net/figure/Onion-representation-of-PIN-model-of-conflict-resolution_fig2_263918045, consulté le 17 août 2020 (en anglais).

Si elle ne répond pas aux besoins sous-jacents, l'équipe a très peu de chances d'aller de l'avant et encore moins de tirer profit des désaccords et de se consolider.

De nombreuses théories suggèrent que les désaccords et les conflits sont gérés avec davantage d'efficacité lorsqu'ils sont abordés ouvertement et directement, en toute conscience. Dans d'autres contextes culturels, cependant, faire état de désaccords, avec les sentiments que cela implique, de façon ouverte et directe, peut ne pas être acceptable. Les conflits vont alors être gérés de façon plus indirecte. La section 4.2 analyse plus en profondeur la façon de gérer les conflits au sein de groupes ou d'équipes.

2.2.6. Tolérance aux tensions et à l'ambiguïté

Les tensions et l'ambiguïté font partie intégrante du travail en équipe interculturelle. En voici quelques exemples.

- ▶ Les tensions entre les intérêts individuels et collectifs – entre « être soi-même » et « servir la cause commune ». Les deux aspects sont essentiels et suggèrent un autre élément clé de la recherche d'équilibre qu'est le travail d'équipe.
- ▶ Les tensions entre les besoins et les enjeux liés au changement, la flexibilité et l'innovation, et l'adhésion à des structures établies, des principes et des points de repère déterminés.
- ▶ Les tensions entre la volonté de se fixer des objectifs parfaits et de les atteindre, et le sentiment qu'ils ne seront jamais pleinement atteints (Pohl et Witt, 2000).
- ▶ La tolérance à l'ambiguïté : le travail en équipe interculturelle exige des membres une reconnaissance permanente du fait qu'ils incarnent différents modes de perception et de comportement. Des approches différentes d'une même idée sont normales, tout comme le sont des perceptions et des interprétations différentes d'une même situation.

L'ambiguïté est une dimension de plus en plus fréquente du travail des formateurs. L'une des explications fréquemment données est que le monde qui nous entoure change de façon accélérée. Les normes, les cadres et les références auxquels les formateurs et les participants sont habitués sont toujours plus aléatoires. L'avenir est de plus en plus difficile à prévoir, à saisir, à maîtriser. Et lorsque l'on rassemble des personnes issues de contextes différents, cela ne fait qu'ajouter à l'ambiguïté et à la complexité. Certes, cette situation génère de l'excitation et encourage la créativité, mais elle provoque aussi de l'anxiété et la peur de l'inconnu. Se confronter à ces tensions et à cette ambiguïté peut être déstabilisant et nous faire douter de nos propres visions et convictions ; ce qui peut aussi faire naître en nous incertitude, confusion et frustration. Cela est également fréquent (et normal), et le processus qui consiste à poser des valeurs, des objectifs et des accords fondamentaux communs peut conférer à l'équipe une précieuse stabilité.

Sachant que l'apprentissage est une question de changement et que le changement crée l'ambiguïté, il en découle que l'apprentissage n'est pas exempt d'ambiguïté. Être capable de l'accepter fait partie des exigences du travail en équipe des formateurs ; cela est nécessaire, mais aussi très stimulant. Et, à l'image d'autres défis, développer l'acceptation est un processus d'apprentissage très enrichissant. L'acceptation de l'ambiguïté dans ce contexte peut être considérée comme une compétence personnelle, mais aussi comme une compétence et une approche à développer ensemble au sein d'une équipe. En particulier, l'une des compétences clés de la gestion de l'ambiguïté est le « lâcher-prise », autrement dit, savoir renoncer à des idées préconçues sur la façon dont les choses devraient se faire (« parce qu'elles ont toujours été faites ainsi »). C'est pourtant plus facile qu'il n'y paraît, même si cela exige beaucoup d'efforts et de compétences, dans la vie comme en équipe.

Temps de réflexion

- ▶ Comment faites-vous pour gérer personnellement l'ambiguïté (et le changement) ? Disposez-vous de stratégies spécifiques ?
- ▶ Comment accompagnez-vous le processus de changement pour les autres ? Comment gérez-vous l'ambiguïté ?
- ▶ Comment allez-vous explorer et aborder au sein de l'équipe les opinions et les positions, qu'elles soient ambiguës ou non ?
- ▶ Comment allez-vous gérer l'ambiguïté au sein d'une équipe/d'un groupe ?

Exercice pour explorer l'acceptation de l'ambiguïté

- ▶ Vous trouverez ci-dessous plusieurs petites activités pour explorer votre acceptation de l'ambiguïté et du changement. Vous pouvez les faire toutes, ou en choisir une seule.
1. Pensez au dernier grand changement dans votre vie. Comment y avez-vous fait face ?
 2. Sortez vous promener. Trouvez un endroit et regardez autour de vous : faites quelque chose d'un peu risqué pour vous – faites-vous un peu violence. Comment vous sentez-vous ?
 3. Repérez un endroit dans votre maison ou quelque part à l'extérieur. Décrivez le même endroit, par écrit, en l'observant à partir de trois positions ou angles différents. Notez ce que vous remarquez. Comment ce même endroit change-t-il lorsqu'on l'observe sous des angles différents ?
 4. Changez quelque chose dans votre apparence – pas à pas, jusqu'à ce que vous vous sentiez mal à l'aise. Décrivez ce sentiment. Comment allez-vous y faire face ? Comment pouvez-vous rendre le changement plus confortable ?
 5. Pensez à une situation difficile à laquelle vous êtes régulièrement confronté (au travail ou dans la vie privée). Quelle en est la raison ? Écrivez votre explication sur un morceau de papier et « laissez-vous aller »... brûlez ce morceau de papier, enterrez-le ou faites-en un avion. Qu'est-ce que ça fait ? Comment ce « lâcher-prise » peut-il vous aider à accepter l'ambiguïté et le changement ?
-

2.3. DE LA PRÉPARATION À LA PRATIQUE : LE TRAVAIL EN ÉQUIPE DURANT LA FORMATION

2.3.1. L'anticipation des problèmes

L'expérience relative à la façon dont l'équipe travaille ensemble, concrètement, ne démarre qu'avec le début de la formation. Dans le feu de la formation, la pression d'être performant face aux participants peut être plus forte que les bonnes intentions relatives au fonctionnement de l'équipe. Il est donc utile d'anticiper les problèmes susceptibles de se poser et d'élaborer les stratégies adaptées.

Les réunions de l'équipe et le feedback : Réservez du temps pour des réunions régulières de l'équipe, en dépit des programmes à préparer et de la nécessité de passer du temps informel avec les participants. La plupart des réunions vont être consacrées aux questions d'évaluation et à la planification du programme. Mais faites en sorte de prendre le temps nécessaire pour faire le point sur les sentiments de chacun au sujet de la formation, sur l'équipe et son rôle. Vous pouvez prévoir du temps pour le feedback de l'équipe, par exemple : « Vendredi soir, notre réunion sera plus longue et nous prendrons une heure pour partager notre ressenti en tant qu'équipe. »

Les experts : La fragile dynamique de l'équipe peut être perturbée par la présence d'experts et de conférenciers invités qui vont travailler avec les formateurs pendant une courte période. Évoquez la façon dont vous voulez gérer cette question dans votre équipe. Quel sera le rôle des experts ? Dans quelle mesure seront-ils intégrés à l'équipe ?

La gestion du temps : Les membres de l'équipe peuvent avoir différents rapports au temps – notamment, mais pas seulement, dans le cas d'équipes interculturelles.

- ▶ Lorsqu'une réunion d'équipe est prévue à 18 heures, est-ce qu'elle démarre réellement à cette heure ? Si non, pourquoi ? Est-il normal de devoir s'attendre les uns les autres (ou d'attendre toujours la même personne) ?
- ▶ Pendant le programme, planifiez-vous et gérez-vous le calendrier de façon très stricte ? Que se passe-t-il lorsqu'un groupe de travail n'a pas terminé sa discussion ? Est-ce que, en tant que formateur, vous mettez un terme à cette discussion ?

Des accords de base sur la façon de gérer le temps peuvent contribuer au bon déroulement de la formation et donner aux membres un sentiment de plus grande sécurité face à des situations spécifiques.

Les équipes et les participants : Les membres de l'équipe peuvent avoir différentes attentes et attitudes concernant leur relation avec les participants.

- ▶ Quelle est l'importance du fait de passer du temps avec les participants pendant leurs heures de liberté ? Quelle quantité de temps faudrait-il passer avec les participants ?

- ▶ Comment gérons-nous les réactions des participants au sujet de la formation ? Quelle est l'importance de leurs intérêts et opinions en relation avec les priorités définies par l'équipe ?
- ▶ Comment le pouvoir est-il partagé dans cette formation ? Quelle part de responsabilité avons-nous et confions-nous aux participants en ce qui concerne la formation et le programme ?
- ▶ De quelle façon voyons-nous une « relation professionnelle » entre les participants et les formateurs ?
- ▶ Dans quelle mesure devons-nous nous mettre d'accord sur ces points ?

Les équipes et les organisateurs : Les membres de l'équipe et les organisateurs peuvent avoir des attentes et des priorités différentes.

- ▶ Dans quelle mesure les formateurs peuvent-ils influencer sur le processus et les résultats ?
- ▶ Comment la responsabilité de l'activité est-elle répartie/divisée ?
- ▶ Comment les priorités politiques et/ou les priorités fondées sur des valeurs que les organisateurs ont choisies se reflètent-elles dans la formation ?

2.3.2. L'évaluation et le feedback

L'évaluation est un moyen d'améliorer notre travail. C'est par conséquent un élément central du travail en équipe. L'équipe doit évaluer l'apprentissage des participants, le programme et sa progression par rapport aux objectifs fixés, et son propre travail. Le thème de l'évaluation est développé plus en détail à la section 3.6 et, en outre, le T-Kit 10 (*Educational Evaluation in Youth Work*) est entièrement consacré à l'évaluation pédagogique dans le travail de jeunesse⁷⁰. Lorsqu'on évalue le travail en équipe, il est nécessaire de considérer des éléments tels que l'efficacité et la dynamique de l'équipe, la prise de décision, les rôles, la communication et la gestion des conflits.

Voici quatre idées pour l'évaluation du travail de votre équipe.

Les cycles d'évaluation

Beaucoup d'équipes décident d'organiser des cycles d'évaluation sur une base quotidienne ou régulière durant le stage. S'asseoir ensemble, dans une atmosphère de confidentialité et de détente, est peut-être la façon la plus confortable d'évaluer son travail, de partager ses préoccupations et de trouver comment régler les difficultés. Pour relancer la dynamique de l'équipe, vous pouvez envisager de procéder aux évaluations dans une pièce différente de celle où vous travaillez habituellement. Si vous organisez des réunions d'évaluation quotidiennes pendant la formation, assurez-vous que leur but est clair et précis, et fixez-leur éventuellement une durée. Des recherches ont montré qu'en l'absence de limites de temps certaines réunions pouvaient se prolonger jusqu'à minuit ou 2 heures du matin, avec le risque d'être plus fatigantes que fructueuses pour l'équipe (au détriment du processus de formation).

Votre travail en équipe : qu'en pensez-vous ?

Étape 1 : Chacun des membres note sur une feuille de papier une phrase exprimant son opinion au sujet de l'équipe. Par exemple : « L'équipe ne gère pas ses différences de façon constructive. » Chacun peut écrire plusieurs phrases sur plusieurs feuilles.

Étape 2 : Une personne dispose les feuilles de papier au centre de l'espace et attrape l'une d'entre elles pour y lire la phrase inscrite. Les membres de l'équipe se placent tout autour et donnent leur avis. Moins ils sont d'accord avec l'opinion exprimée, plus ils se tiennent éloignés de la feuille. Toutes les phrases sont lues les unes après les autres et les membres expriment ainsi leur avis.

Dans ce contexte, cette méthode doit être utilisée de façon souple, afin de laisser aux membres le temps de discuter et de partager leurs points de vue, mais aussi d'aborder les questions sensibles.

Le triangle des 3 P

Le modèle présenté dans la section 2.2.2 peut offrir un point de départ intéressant à l'évaluation des priorités que votre équipe s'est fixées. Une autre façon de procéder consiste à demander à chaque membre de l'équipe de donner une note sur 10 à chacun des points du triangle.

⁷⁰ T-Kit 10 – *Educational Evaluation in Youth Work*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, consulté le 17 août 2020 (en anglais).

Chaque personne présente ses notes et les raisons de celles-ci. Ensuite, il est possible de discuter de questions telles que : quelle est la priorité pour l'équipe ? Y a-t-il quelque chose que l'équipe doit changer ou adapter ?

Questionnaire sur la coopération au sein de l'équipe (annexe 2)

Si les membres de l'équipe travaillent ensemble depuis un temps assez long, ce questionnaire peut servir à entamer une analyse. Demandez à tous les membres de remplir le questionnaire. Puis, échangez, comparez et discutez les résultats obtenus. Qu'est-ce qui fonctionne bien ? Sur quels points voudriez-vous apporter des améliorations ? Vous pouvez envisager d'inviter un formateur externe afin de faciliter la discussion sur les réponses. En outre, le questionnaire de profilage pour le travail en équipe (*co-worker profiling questionnaire*) mentionné précédemment (voir aussi à l'annexe 1) peut servir à examiner, en fin de formation, comment la coopération s'est réellement déroulée et ce qui a été appris au cours du processus.

2.3.3. Le feedback

Le feedback est le petit-déjeuner des champions.

Kenneth Blanchard

Un feedback externe constructif, et individuel, peut accélérer considérablement le processus d'apprentissage. Le retour d'information est en effet le moteur du développement personnel et professionnel ! C'est un outil adapté pour autoévaluer vos compétences, sachant que, pour développer pleinement votre potentiel, un expert ou un homologue en capacité de vous donner des conseils professionnels et un point de vue extérieur est presque toujours nécessaire. Une culture du feedback au sein d'une équipe de formateurs et d'un groupe de participants est un atout énorme, à la condition que cet outil soit manipulé avec précaution et dans un climat de confiance.

Feedback personnel : pourquoi, quand et comment ?

N'oubliez pas que le feedback doit se faire dans un esprit de bienveillance vis-à-vis de son destinataire. Comment est-ce que je te vois en tant que formateur et membre d'équipe ? Dans une équipe, le feedback sur les qualités et l'efficacité de chacun est une question sensible qu'il faut gérer avec beaucoup de précaution. Même si le feedback est axé (et il doit l'être) sur le rôle du formateur, et non sur la personne qui incarne le formateur, il ne faut pas oublier que la formation implique les qualités personnelles du formateur et exige qu'il engage une part de lui dans une dynamique souvent intense. Et, comme dans la vie, les critiques peuvent blesser, générer des insécurités et toucher des points sensibles, même lorsqu'elles sont faites dans un esprit constructif.

Le feedback constructif s'appuie sur une observation précise, l'objectif étant une amélioration possible en termes de comportement (et en aucun cas en termes d'identité).

La plupart du temps, il est plus que suffisant de formuler deux appréciations. Il n'y a aucun intérêt à formuler trop de commentaires. Si vous vous focalisez sur les aspects les plus importants, cela entraînera probablement des améliorations sur d'autres points par effet de boule de neige.

Un feedback positif va aider la personne qui le reçoit à améliorer son comportement et à s'impliquer davantage. Son but n'est pas nécessairement de faire l'éloge ou le compliment de quelqu'un.

Le feedback, lorsqu'il se veut constructif, peut être difficile à accepter. Le feedback positif est certes indispensable et fort agréable à entendre, mais, à lui seul, il ne suffit pas pour promouvoir des améliorations. La critique doit aussi toucher les points faibles, mais d'une façon constructive, de sorte à aider la personne concernée à s'améliorer. Si suffisamment de confiance règne au sein du groupe, le feedback peut être une expérience d'apprentissage intéressante, mais aussi l'occasion d'une réflexion sur soi et de progrès personnels qui vont favoriser encore plus de confiance au sein de l'équipe et de meilleures conditions de travail. Le feedback peut cibler le fonctionnement de l'équipe et les rôles que ses membres endossent. Il peut aussi s'intéresser aux compétences et aux façons de travailler que les membres ont mises en œuvre jusqu'alors. La façon dont le feedback est utilisé dépend de la volonté de l'équipe d'aller plus ou moins loin dans l'évaluation de son efficacité.

Le plus grand bien que vous puissiez faire à quelqu'un, ce n'est pas seulement de partager avec lui vos propres richesses, mais de lui révéler les siennes.

Benjamin Disraeli

Le message contenu dans la citation ci-dessus peut constituer une motivation pour un feedback constructif, qui vise toujours à être utile à son destinataire.

Pour que le feedback soit utile, il est important que la personne qui le reçoit :

- ▶ comprenne l'information ;
- ▶ soit capable d'accepter l'information ;
- ▶ soit en mesure d'utiliser l'information.

En outre, soyez sensible à la dynamique de groupe. Choisissez un environnement et un moment adéquats, prenez le temps nécessaire, évaluez l'atmosphère du groupe et les implications d'un feedback, l'objectif étant que chacun se sente en sécurité et à l'aise pour s'engager dans un feedback honnête et une évaluation fructueuse.

Quelques conseils pour faire et recevoir un feedback (voir le T-Kit 10⁷¹, p. 76)

Faire un feedback

- ▶ Lorsque vous donnez votre avis au groupe, parlez en votre propre nom en utilisant « je » (au lieu de « vous » ou « nous »). Vos opinions et sentiments personnels ne sont pas ceux des autres, même si vous estimez qu'ils sont représentatifs de ceux du groupe.
- ▶ Commencez par un commentaire positif plutôt que par des observations négatives.
- ▶ Lorsque vous donnez votre avis à une personne en particulier, adressez-vous directement à elle plutôt qu'au groupe dans son ensemble. Autrement dit, il s'agit d'indiquer à qui s'adresse le retour d'information.
- ▶ Ne portez pas de jugement, mais exposez votre propre perception d'une situation ou vos sentiments personnels.
- ▶ Donnez votre avis sur la situation actuelle plutôt que sur des événements passés.
- ▶ Si une situation « conflictuelle » survient, essayez d'être constructif plutôt que destructeur. Soutenez ceux qui proposent des moyens de gérer les difficultés et les conflits. Il peut être utile de se rappeler le potentiel humain d'apprentissage et de changement.
- ▶ Il est bon de faire l'éloge de quelqu'un ! Exprimez ce que vous avez le plus aimé dans le comportement de quelqu'un, ce qui vous a fait la plus forte impression ou ce que vous suggérez à quelqu'un de faire à l'avenir.

Recevoir un feedback

- ▶ Recevez le feedback à la manière d'une critique constructive. Il vous offre la possibilité de savoir comment les autres perçoivent vos performances et de comprendre ce qu'ils pensent de vous.
- ▶ Si vous avez le sentiment d'être critiqué, essayez d'éviter d'adopter une attitude défensive. Vous n'avez pas à justifier votre comportement ni à expliquer pourquoi il en est ainsi.
- ▶ Essayez de ne pas interrompre la personne ou le groupe qui vous donne un feedback. À la fin, si nécessaire, et avec l'accord préalable de tous, vous pouvez y répondre.

Temps de réflexion

- ▶ Pensez à la dernière fois que vous avez donné un feedback à quelqu'un :
- ▶ Était-il conforme à la procédure et aux règles présentées ci-dessus ?
- ▶ Pensez à la dernière fois que vous avez reçu le feedback de quelqu'un :
- ▶ L'aviez-vous sollicité ? Les principales règles en avaient-elles été convenues ?
- ▶ Les règles ci-dessus sont assez simples. Êtes-vous d'accord avec le fait que le feedback ne doit pas contenir de jugements ? Est-ce vraiment possible ?

71. T-Kit 10 – *Educational Evaluation in Youth Work*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, consulté le 18 août 2020 (en anglais).

Trois idées concernant la façon de procéder au feedback

Réaliser un exercice sur le travail en équipe et les rôles au sein de l'équipe : la méthode du véhicule

- ▶ Par deux ou individuellement, imaginez votre équipe à la manière d'un véhicule, celui que vous voulez : une voiture, un tracteur, un bateau à vapeur ou un avion. Le véhicule doit illustrer la dynamique de l'équipe. Faites un dessin du véhicule.
- ▶ Essayez de placer les membres de l'équipe dans le véhicule. Dans quelle partie du véhicule chacun vous semble-t-il avoir sa place ? Qui est la voile, le moteur, la boussole, les sièges, les freins, le système de navigation, etc. ? Pourquoi ?
- ▶ Expliquez votre dessin aux autres.
- ▶ Débriefing : quelles conclusions tirez-vous de l'exercice ?
- ▶ Durée : au moins une heure pour une équipe de quatre personnes.

Réaliser un exercice sur le feedback personnel : la chaise brûlante

- ▶ Trouvez un endroit confortable pour vous installer avec votre équipe. Asseyez-vous en cercle et disposez une chaise au centre. Un par un, les membres doivent aller s'asseoir sur cette « chaise brûlante ».
- ▶ Une fois assis sur la chaise, expliquez à vos collègues les points sur lesquels vous voudriez avoir leur sentiment : votre efficacité en tant que formateur, votre rôle dans l'équipe, etc. Vos collègues vont devoir vous répondre en gardant à l'esprit les lignes directrices que vous avez convenues.
- ▶ Définissez le temps maximum durant lequel chacun peut occuper la chaise brûlante.
- ▶ Tandis que vous êtes sur la chaise brûlante, vous ne pouvez pas réagir aux commentaires individuels. Par contre, vous disposez d'un peu de temps pour exprimer vos réactions et poser vos questions en fin de feedback, avant que le prochain membre de votre équipe ne vienne s'asseoir.
- ▶ Temps nécessaire : au moins vingt minutes par membre d'équipe.
- ▶ Attention : cet exercice est très délicat. N'oubliez pas de convenir de quelques règles de base concernant le feedback avant de commencer !

Utiliser le Référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation comme base du feedback⁷²

Le Référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation est l'un des cadres possibles pour la mise en œuvre d'un feedback sur vos compétences. Différentes approches peuvent être utilisées. Voici l'une des propositions :

- ▶ Choisissez au maximum un ou deux domaines de compétence sur lesquels vous souhaitez vous concentrer pour votre développement professionnel (vous pouvez également sélectionner un certain nombre de compétences concrètes).
- ▶ Réfléchissez aux personnes qui auraient pu observer votre pratique – vous pouvez vous limiter aux formateurs de l'équipe ou impliquer également les participants, des prestataires extérieurs, etc.
- ▶ Demandez-leur de vous fournir un retour d'information sur ces domaines de compétence spécifiques. Conseil : les indicateurs des référentiels de compétence sont une bonne base pour ce faire, car ils décrivent des comportements observables.
- ▶ Vous pouvez leur demander soit une évaluation sur la base des indicateurs (accompagnée de commentaires), soit un retour d'information verbal en face-à-face.
- ▶ Quelle que soit la méthode choisie, assurez-vous que vous disposez de suffisamment de temps pour approfondir réellement la question des compétences, fournir des exemples, des commentaires et des éléments factuels.
- ▶ Envisagez de compléter le retour d'information par une autoévaluation de vos compétences (avant ou après), afin d'éviter de construire votre image de formateur uniquement sur l'évaluation des autres⁷³.

Bien entendu, le feedback n'est pas le seul outil de développement personnel et professionnel des formateurs : l'autoévaluation est également cruciale. En tant que formateur, vous devez choisir les compétences que vous souhaitez développer et les évaluer en permanence, vérifier si vous êtes satisfait de vos propres performances et réfléchir à ce que vous pourriez améliorer la prochaine fois.

72. Un outil numérique a été développé pour l'évaluation à 360 degrés des compétences des formateurs, sur la base du Référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation, accessible à l'adresse <http://trainersappraisal.com/>, consulté le 18 août 2020 (en anglais).

73. Voir la section 3.1.2.

Le feedback entre participants, pendant un stage de formation

Les participants procèdent en permanence à un retour d'information, tous les jours, à travers leurs réactions et leurs comportements. La façon dont ils réagissent à la proposition d'une activité, leur degré d'attention, le type de questions qu'ils posent, leur ponctualité ou leurs retards systématiques sont autant d'indicateurs ouverts à la lecture du formateur attentif. Plusieurs éléments du programme les invitent également explicitement à faire part de leurs réactions. Communiquer, recevoir et évaluer ce feedback est une nécessité constante pour le formateur. Son importance ne réside pas seulement dans l'établissement de certaines relations entre les formateurs et les participants, mais aussi dans le fait qu'il encourage l'apprentissage mutuel, entre les participants (voir également à ce sujet la section 4.3.2 sur la dynamique de groupe). Il est inutile de se précipiter pour tenir une réunion d'équipe approfondie à chaque fois que les participants font part de leurs réactions. Par contre, il incombe à chaque formateur de savoir garder grand ouverts les yeux et les oreilles (et le cœur ?), et d'agir en fonction de ce qu'il voit, entend et ressent. Le feedback peut aisément être mal compris ou mal utilisé pour diverses raisons. Donner et recevoir un feedback est une forme de communication particulière entre deux personnes. Cela exige un esprit critique, le sens de la solidarité et la capacité à gérer toutes les insuffisances de la communication interpersonnelle dans une situation sensible. Par conséquent, il importe de convenir de règles claires de communication de sorte à limiter la confusion ou à éviter des échanges sur de simples opinions ou critiques. La section qui suit est un guide point par point pour procéder à un feedback fructueux.

- ▶ *Étape 1* : X informe Y des impressions qu'il a eues sur les actions ou le comportement de Y.
- ▶ *Étape 2* : X décrit les réactions que le comportement de Y a provoquées chez lui.
- ▶ *Étape 3* : X demande si ses observations personnelles sont correctes ou non.
- ▶ *Étape 4* : Y réagit aux commentaires reçus (facultatif) ou, mieux encore, se contente de dire « merci ».

Note à l'attention du destinataire du retour d'information : Recevez le feedback sans faire de commentaire ! Contentez-vous d'écouter, prenez-le tel quel, puis clarifiez certains points si nécessaire. Argumenter, réagir vivement ou se mettre en mode « justification et défense » va à l'encontre du but recherché. L'attitude la plus appropriée consiste à dire « merci » à la fin, puis à prendre un peu de temps pour digérer les observations.

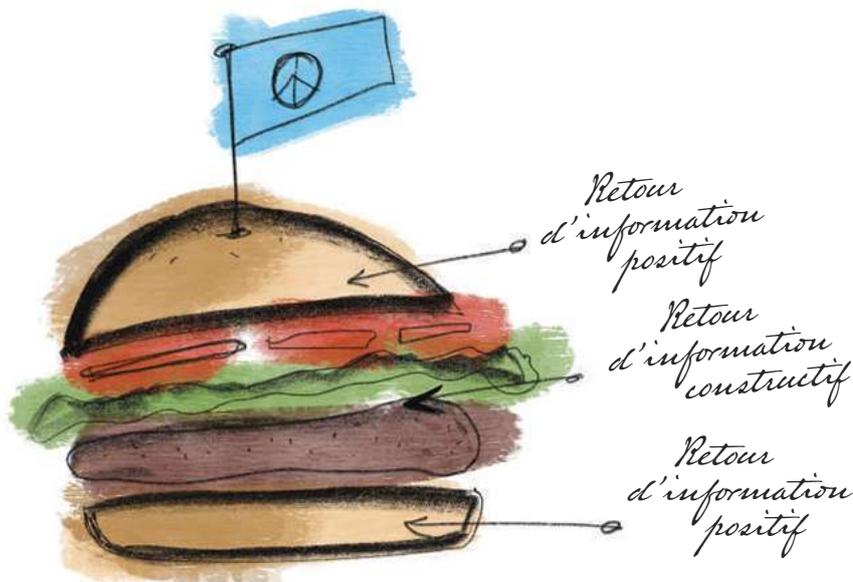
Le « feedback sandwich »

En matière de feedback, la méthode du sandwich est une approche bien connue, en trois étapes, qui permet la formulation de commentaires constructifs. La méthode consiste à commencer par un commentaire élogieux, pour continuer par un point d'amélioration, et enfin à terminer par un commentaire plus élogieux. En d'autres termes, il s'agit de placer le point d'amélioration (le commentaire constructif) « en sandwich » entre deux couches de compliment.

Cette méthode présente deux avantages : 1) elle atténue l'impact de la critique ou du feedback « correctif », et 2) étant donné que X est probablement plus à l'aise pour faire l'éloge de Y (le participant/collaborateur), il va trouver plus facile d'évoquer des problèmes liés au comportement ou aux actions de Y si son feedback commence et se termine par des éloges.

Demandez un retour d'information dans le cadre de votre apprentissage autonome, de votre plan d'apprentissage, dans une relation « mentor-apprenant », dans des groupes de réflexion quotidienne, parmi les participants, les formateurs, etc.

- ▶ *Étape 1* : Feedback positif, faire des commentaires positifs.
X dit : « J'ai entendu, vu, observé... »
- ▶ *Étape 2* : Retour d'information constructif : point d'amélioration, opportunité d'apprentissage pour Y.
X indique : « Je te suggère, je me demande si tu pourrais, j'aimerais bien que... (et aussi, pourquoi ? Pourquoi est-ce important pour X, quel besoin personnel se cache derrière cela ?)... parce que cela satisfait mon besoin (de clarté, compréhension...)... parce que cela m'aiderait à... »
- ▶ *Étape 3* : Réactions positives : en résumé, faire l'éloge de la performance, d'une action ou du comportement dans sa globalité.
X dit : « Tout compte fait, j'ai aimé... Dans l'ensemble, je tiens à souligner... Je veux te complimenter sur... »



Exercice en petits groupes pour s'entraîner au feedback en sandwich

Pour que les participants s'entraînent au feedback en sandwich entre eux, une bonne idée consiste à distribuer des « chèques » de feedback (petites feuilles de papier, appelées « chèques », à encaisser, sous forme de « feedback en direct » entre pairs), par exemple entre les membres de groupes de réflexion ou de petits sous-groupes.

Définissez une couleur pour chacune des couches du sandwich. Dans un petit groupe (de trois à six participants idéalement), chacun des participants, à tour de rôle, tient en main trois cartes de couleur (ou des morceaux de papier de couleur, par exemple : couche-étape 1 : couleur verte, couche-étape 2 : couleur rouge, couche-étape 3 : couleur bleue). Les (trois) autres doivent tirer chacun une de ses cartes. Ensuite, ils réfléchissent à la performance de la personne, à sa participation à la formation, à sa personnalité et à ses actions. Parfois, un temps de préparation pour réfléchir et prendre quelques notes peut être nécessaire (pour formuler les phrases comme suggéré ci-dessus) avant de se réunir pour partager oralement le feedback. Ainsi, le sandwich feedback est partagé/donné par trois personnes, chacune traitant spécifiquement une « couche ». Il s'agit d'un excellent exercice de renforcement de l'esprit d'équipe et de la confiance, qui aide à la mise en œuvre d'un feedback approprié, constructif et élogieux dans un contexte sûr. Chacun est ainsi apprécié à son tour, de façon détaillée, par « couche ». Pour la personne qui reçoit le feedback, c'est un véritable luxe que d'avoir trois personnes qui réfléchissent à son potentiel d'apprentissage ! Et, en général, ce type de feedback est très apprécié et plus facile à accepter. 😊

Pour conclure ce chapitre, on pourrait dire : il n'y a pas d'échec, seulement des retours d'information ! Et la plupart du temps, le feedback en dit plus sur celui qui le donne que sur celui qui le reçoit.

Pour une meilleure compréhension et une bonne utilisation des structures et exercices de feedback précités, il pourrait également être utile de consulter la section 4.2.3 sur l'analyse du conflit ainsi que la section 4.2.6 sur les principes de la communication non violente.

2.3.4. Où allons-nous à partir de là ?

Chaque équipe travaille différemment. Chaque nouvelle équipe doit créer et alimenter son propre processus. Nous pouvons réutiliser nos expériences pour continuer à développer les compétences utiles au travail en équipe. Les difficultés et les problèmes au niveau du fonctionnement de l'équipe peuvent être une source d'apprentissage. Parfois, alors que nous sommes amenés à travailler au sein de la même équipe une deuxième fois, ou dans le cadre d'une formation plus longue, nous pouvons nous appuyer sur notre expérience pour améliorer sa communication et son efficacité. Si vous souhaitez davantage d'informations sur les aspects du travail en équipe interculturelle, vous pouvez également consulter les chapitres afférents des T-Kits sur la gestion de projets et sur le management des organisations. L'annexe 1 propose un cadre de réflexion sur la question de la coopération au sein de l'équipe.

Temps de réflexion

- ▶ Prenez-vous toujours le temps nécessaire pour discuter des approches et des idées de base, pour évaluer le travail en équipe et communiquer vos impressions respectives ?
- ▶ Quels sont les valeurs et les objectifs que vous avez définis de façon consensuelle ?
- ▶ Que pouvez-vous améliorer pour vous accepter et accepter les autres ? (Nous sommes tous des apprenants !)
- ▶ Êtes-vous responsable de vous-même ? Responsable de vos propres actions et comportements ?
- ▶ Comment pouvez-vous faire davantage confiance aux capacités et aux performances des autres et les soutenir ?
- ▶ Quelles sont les limites de chacun ?



Mettre la formation en route

3.1. L'ÉVALUATION DES BESOINS DE FORMATION

L'évaluation des besoins est la première étape du processus de formation, et elle est fondamentale. Elle fait référence à l'analyse initiale conduite pour déterminer si une formation est nécessaire ou pas et si elle répond aux besoins identifiés. L'évaluation des besoins de formation ne doit pas être confondue avec l'évaluation sur la base de laquelle sont établis l'organisation, sa stratégie et son plan d'action global, dont la portée est plus large et qui englobe également une évaluation des besoins de la communauté. Il ne faut pas non plus la confondre avec les recherches conduites sur différentes questions en rapport avec les jeunes à travers toute l'Europe. Dans une évaluation des besoins, l'accent est placé sur les besoins de l'organisation ou de l'institution, de ses membres actifs et de ses groupes cibles, en vue d'améliorer et de consolider son travail.

L'évaluation des besoins est un point crucial souvent négligé, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, entreprendre une sérieuse analyse des besoins au sein d'une organisation ou institution, et dans son environnement immédiat, requiert beaucoup d'efforts, des connaissances et des moyens financiers. Deuxièmement, les organisations/institutions et les personnes qui travaillent pour elles sont souvent convaincues qu'elles connaissent déjà parfaitement la réalité et les besoins de leur groupe cible, et qu'il n'est pas nécessaire d'investir des efforts supplémentaires pour les identifier. En outre, dans le passé, l'évaluation des besoins impliquait généralement un important travail sur le terrain et en face-à-face qui pouvait constituer une lourde charge supplémentaire. Malgré ces obstacles et ces préoccupations tout à fait légitimes, l'évaluation des besoins reste une première étape essentielle et le déclencheur de la formation. Il convient donc de ne pas en faire l'économie.

Cette section, qui décrit brièvement plusieurs aspects du processus d'évaluation des besoins, saura, nous l'espérons, faciliter la conception et la mise en œuvre de ce dernier. Mais, avant de se lancer dans ce processus, examinons d'abord les motivations possibles pour la mise en place d'une formation.

3.1.1. Quel est le déclencheur d'une formation ?

Une variété d'initiatives ainsi que des motivations diverses peuvent être à l'origine d'une formation, ce qui soulève un certain nombre de questions fondamentales :

- ▶ Qui identifie les problèmes et définit les besoins auxquels devra répondre la formation ?
- ▶ Qui l'organise ?
- ▶ Quel en est l'objectif ?
- ▶ Qui en bénéficie ?

Sur la base des réponses apportées à ces questions, on peut distinguer quatre raisons qui vont plaider en faveur de la mise en œuvre d'une activité.

Répondre aux besoins de formation de l'organisation

(les organisations de jeunesse organisent des formations pour leurs membres dans le but de satisfaire certains de leurs besoins)

Cette situation est très commune dans les organisations de jeunesse. L'organisation de jeunesse identifie ses besoins et planifie une formation susceptible d'y apporter une réponse. Elle assume la responsabilité du processus dans son intégralité : identification des besoins, définition des objectifs, mise à disposition des formateurs, collecte de fonds, conduite de la formation et évaluation des résultats. De nombreuses organisations locales, par exemple les organisations des guides et des éclaireuses ou les organisations d'étudiants, ont mis en place des programmes cohérents pour la formation régulière de leurs membres.

Les formations organisées pour plusieurs organisations travaillant dans le secteur (comprenant les participants des organisations qui conduisent la formation)

Dans ce cas, une organisation (ou un réseau) sollicite des fonds et conduit la formation à laquelle se joignent des participants d'autres organisations. Il s'agit là d'une pratique commune à laquelle les bailleurs de fonds sont plutôt favorables compte tenu de l'ampleur de sa portée et de son effet potentiellement multiplicateur. La mobilité des travailleurs de jeunesse, soutenue par le programme Erasmus+ Jeunesse en action (géré par les agences nationales), ou les projets soutenus par le Fonds européen pour la jeunesse entrent fréquemment dans cette catégorie.

Les formations comme prestation de service

(des organisations ou des agences de formation se spécialisent pour fournir un service de formation à leurs clients potentiels)

Il existe aussi des organisations ou des agences spécialisées qui proposent des services de formation gratuitement ou à un prix fixe ou négocié. Généralement, ces structures disposent de formateurs professionnels avec des compétences dans divers domaines dans lesquels ils animent des ateliers et des stages de formation. Entrent également dans cette catégorie les personnes qui n'appartiennent à aucun organisme ou agence de formation et qui interviennent auprès de différents prestataires de formation en tant que formateurs indépendants. Certaines sont membres des pools de formateurs des agences nationales d'Erasmus+ Jeunesse en action, du Corps européen de solidarité, du Forum européen de la jeunesse et du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe.

La formation comme instrument de mise en œuvre des politiques

Les formations sont essentielles pour garantir que les nouvelles politiques, approches et idées soient mises en œuvre par des multiplicateurs. Dans le domaine européen de la jeunesse, les formations internationales sont encore souvent appelées stages de formation pour multiplicateurs, car on attend des participants à la formation qu'ils soient capables de mettre en pratique et d'utiliser les compétences nouvellement acquises dans leur travail, leurs actions militantes ou bénévoles, ou tout autre engagement.

La formation dans un tel contexte ne doit pas être considérée comme une activité isolée, fondée uniquement sur les besoins des participants et les compétences des formateurs. Elle est plus complexe que cela, car elle implique le cadre institutionnel dans lequel on attend des participants (et des formateurs) qu'ils travaillent ou fassent du bénévolat. Les formations sont également un instrument visant à améliorer l'accès des organisations, des jeunes et des autres parties prenantes au processus d'élaboration des politiques et à la prise de décision. Leur rôle est donc parfois inversé, à savoir recueillir des informations, des expériences et des réflexions auprès des institutions ou des organisateurs afin de les mettre à profit pour planifier leurs futurs programmes et évaluer leurs besoins en matière de formation continue.

Les agences gouvernementales, les grosses fondations internationales non gouvernementales et d'autres organisations gouvernementales ou non gouvernementales finançant des activités effectuent souvent leurs propres évaluations des besoins dans le secteur de la jeunesse. Une réponse fréquente consiste ensuite à identifier et à approuver le type de formation requise. Les stratégies qu'elles appliquent le plus souvent sont les suivantes :

1. Des organismes organisent eux-mêmes les formations. Des exemples connus sont les stages de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, les formations organisées dans le cadre des activités ACT (activités de coopération transnationale) ou NET (networking) par les agences nationales et les centres de ressources SALTO, ou encore les agences locales de l'Union européenne. La formation de formateurs fait partie de ces activités et plusieurs de ces formations ont constitué des jalons essentiels dans ce domaine, et notamment : ATTE⁷⁴ (stage de formation avancée de longue durée pour les formateurs en Europe), ACTHRE⁷⁵ (stage de perfectionnement pour les formateurs à l'éducation aux droits de l'homme), TOTHRE⁷⁶ (formation de formateurs à l'éducation aux droits de l'homme), TALE⁷⁷

74. Pour plus d'informations sur ATTE, voir à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/atte>, consulté le 17 août 2020.

75. Pour plus d'informations sur ACTHRE, voir à l'adresse www.coe.int/fr/web/human-rights-education-youth/about-the-training-courses, consulté le 17 août 2020.

76. Pour plus d'informations sur TOTHRE, voir à l'adresse www.coe.int/fr/web/human-rights-education-youth/about-the-training-courses, consulté le 17 août 2020.

77. Pour plus d'informations sur TALE, voir à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/tale>, consulté le 17 août 2020.

(stage de formation de longue durée pour les formateurs à l'apprentissage actif en Europe), ou encore la formation de formateurs SALTO⁷⁸ (stage de formation de longue durée dans le cadre d'Erasmus+ Jeunesse en action) avec des sessions annuelles depuis 2000.

2. Le financement des activités de formation des organisations de jeunesse, qui sollicitent et peuvent obtenir des subventions pour mener la formation, répond souvent à un format prédéterminé : voir, par exemple, le programme de sessions d'étude pour les OING de jeunesse (organisations internationales non gouvernementales de jeunesse) géré par le Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, ou encore les activités de formation financées par l'Open Society Foundation en Europe centrale et orientale.

Temps de réflexion

- ▶ Laquelle des situations ci-dessus correspond à votre expérience ?
- ▶ Pensez à la dernière activité de formation à laquelle vous avez travaillé ou à laquelle vous avez participé ; qui en était à l'origine ?
- ▶ Dans laquelle des catégories susmentionnées pourriez-vous placer cette formation ?
- ▶ Qui a financé l'activité ? Le bailleur de fonds a-t-il eu son mot à dire dans la définition des objectifs et des résultats de la formation ? Dans quelle mesure l'objectif global de l'activité était-il lié à la vision et à la mission de l'organisation ?
- ▶ Qui étaient les participants ?

3.1.2. Le processus d'évaluation des besoins



Adapté de R. A. Noe (1998 : p. 51)

Nous commencerons par examiner l'évaluation des besoins du point de vue d'une organisation ou d'une institution qui adapte une formation à ses propres besoins. L'évaluation des besoins comprend plusieurs niveaux, et notamment :

- ▶ l'évaluation (du contexte) de l'organisation ;
- ▶ l'évaluation des tâches ;
- ▶ l'évaluation des compétences ;
- ▶ l'analyse de l'environnement.

Fonder les activités sur des besoins et des attentes clairement identifiés au niveau des organisateurs, de leurs partenaires, des institutions concernées et sur la réalité politique, sociale, culturelle et éducative à laquelle ces activités sont censées répondre est une condition préalable pour garantir que les activités sont pertinentes, que leurs résultats sont durables et que les différentes parties prenantes voient leurs attentes satisfaites. Cela permet également aux formateurs et aux participants de maintenir le cap sur les termes de leur engagement et de pouvoir être tenus responsables de leur travail. L'évaluation doit notamment inclure :

- ▶ une réflexion appropriée sur les questions de société contemporaine du point de vue des jeunes que la formation devrait aborder. Autant que faire se peut, il faut établir un lien le plus clair possible avec les besoins d'apprentissage des participants ;

78. Pour plus d'informations sur la formation des formateurs SALTO-YOUTH, voir à l'adresse www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/tot, consulté le 17 août 2020.

- ▶ une réflexion sur la dimension « politique de jeunesse/travail de jeunesse » de la formation, par une référence claire aux besoins et au contexte dans lesquels s'inscrit la formation (y compris sa fonction à moyen ou long terme pour tous les partenaires concernés) ;
- ▶ les raisons pour lesquelles les organisateurs mettent en œuvre ou soutiennent l'activité. Elles doivent être précisées aux formateurs, aux équipes préparatoires, aux participants, aux partenaires et aux autres parties prenantes. Les attentes spécifiques doivent donc également être explicites ;
- ▶ l'identification des besoins, qui doit si possible avoir pour socle des recherches conduites sur les problèmes abordés et les résultats d'activités similaires.

L'analyse du contexte et de l'organisation consiste à examiner le cadre dans lequel la formation va se dérouler. Il s'agit en fait d'analyser l'organisation dans son contexte, ses développements en cours, ses membres, ses volontaires, la stabilité et le renouvellement de son personnel. Le processus d'évaluation des besoins vise à identifier les principaux axes de travail de l'organisation, les besoins que cela traduit et les stratégies nécessaires pour aborder les questions mises en lumière. Un exemple en est celui d'une organisation de jeunesse qui décide de privilégier l'éducation aux droits de l'homme durant le semestre à venir. De toute évidence, celle-ci va devoir acquérir davantage de connaissances sur le sujet et procéder aux ajustements structurels nécessaires pour gérer la spécificité du sujet auquel elle souhaite donner la priorité.

L'analyse des tâches permet d'identifier le travail, les tâches et les activités qu'il va falloir mettre en place au sein de l'organisation pour atteindre les objectifs. Si, par exemple, nous continuons avec l'exemple du paragraphe précédent, cette analyse va identifier des tâches spécifiques ou des profils d'activité en relation avec le programme d'éducation aux droits de l'homme. Associé à cette analyse, un inventaire des compétences requises pour gérer ces profils d'activité va être effectué.

L'analyse des compétences fait logiquement suite à l'identification des tâches et des compétences requises. Elle implique d'avoir une première vue d'ensemble de l'adaptabilité des capacités et compétences au sein de l'organisation aux activités planifiées et va permettre d'identifier celles qu'il faut renforcer. L'évaluation des compétences concerne notamment les bénévoles, les membres du conseil d'administration, le personnel ou les responsables de projet, et peut être fondée sur une autoévaluation, une évaluation externe ou les deux. Dans notre exemple, cette évaluation des compétences comprendrait probablement à la fois une évaluation des compétences générales, mais aussi une évaluation spécifique des rôles/capacités nécessaires à la mise en œuvre de programmes d'éducation aux droits de l'homme. Du fait de la rotation constante du personnel, l'analyse des compétences doit être conduite plus souvent que dans d'autres organisations. Une fois les évaluations effectuées (organisation, tâches et compétences), il s'agit d'apprécier si l'organisation est prête et disposée à suivre une formation. Cela étant, pour compléter le tableau d'évaluation des besoins, il faut encore procéder à l'analyse environnementale.

L'analyse environnementale porte sur l'environnement immédiat et élargi de l'organisation ou de l'institution. Son importance, en tant qu'analyse distincte, est liée à l'influence significative de l'environnement sur le travail des organisations de jeunesse (par exemple les documents d'orientation politique, les développements en la matière, le soutien des principales organisations donatrices, etc.). Cet élément de l'évaluation des besoins facilite le repérage des collaborateurs éventuels dans le domaine concerné, identifie la concurrence ou les acteurs clés et analyse les relations qui les unissent. Elle constitue aussi une dernière vérification de la faisabilité de la formation et de sa place dans un contexte élargi.

Jusqu'à présent, nous nous sommes intéressés à ce qui se passe au niveau d'une organisation ou d'une institution, autrement dit aux conditions de la mise en œuvre d'une formation « interne ». En réalité, la majorité des formations, même au niveau local, sont organisées pour une communauté d'apprenants plus large. Dans ce cas, l'évaluation globale des besoins doit avoir une portée plus étendue, par-delà la seule organisation. Cela dit, les étapes de l'évaluation sont très similaires. Dans ce cas, les besoins sont évalués à l'échelle du domaine du travail de jeunesse, les apprenants étant des travailleurs de jeunesse ou d'autres personnes de terrain impliquées dans le travail de jeunesse. L'évaluation des besoins est encore plus complexe lorsque l'organisation de jeunesse ou l'institution organise des activités internationales. Étant donné l'étendue du domaine ciblé, une évaluation exhaustive des besoins est pratiquement impossible. Souvent, face à cette difficulté, l'organisation va avancer des excuses pour ne rien entreprendre, préférant faire valoir des besoins d'ordre général, tels que « nous avons besoin de plus de formateurs pour le travail de jeunesse » ou « nous avons besoin d'un nombre X de membres ayant des compétences en matière de négociation ». Bien que cela puisse être vrai, ce qui manque, c'est la réponse à la question « pourquoi ? » Pourquoi est-ce un besoin ? D'où provient-il ? Quel est son contexte ? Quels sont les développements politiques pertinents qui pourraient le justifier ? Quelles sont les compétences dont il faudrait disposer pour répondre aux développements et aux activités nécessaires ?

Chaque formation doit être précédée d'une évaluation des besoins sur laquelle l'ensemble du processus sera fondé. Il n'y a aucune honte à aboutir sur une évaluation incomplète des besoins, mais aucune excuse pour ne pas essayer et finalement proposer une formation qui, en réalité, n'est pas nécessaire. Et non, « nous savons qu'il existe un besoin de formation à l'utilisation des outils numériques dans le travail de jeunesse » n'est pas une réponse suffisante si elle n'est pas fondée sur une évaluation réelle – surtout à notre époque, compte tenu des nombreux outils en ligne permettant de toucher un large public et de mettre à disposition tous les documents pertinents. Une simple enquête sur les médias sociaux (exploitée par des outils tels que SurveyMonkey ou Google Forms) peut vous permettre d'avancer, avec la garantie que les personnes qui y répondent ont déjà un pied dans votre projet de formation.

Temps de réflexion

- ▶ À quelle fréquence devez-vous procéder à une évaluation des besoins pour décider de l'opportunité d'une formation ?
- ▶ De quelle manière procédez-vous à l'évaluation des besoins ? Qui identifie les besoins, et comment ?
- ▶ Comment procédez-vous à l'évaluation des compétences et comment utilisez-vous cette évaluation pour déterminer les besoins d'apprentissage ?
- ▶ Si vous réfléchissez à vos dernières formations, les participants en avaient-ils vraiment besoin ? Comment le savez-vous ?
- ▶ Lorsque vous planifiez une formation internationale, comment vous assurez-vous que les besoins de la communauté sont pris en compte ?
- ▶ Que pouvez-vous faire pour améliorer votre évaluation des besoins ?

L'une des possibilités est de procéder à une évaluation des compétences (évaluation à 360 degrés)⁷⁹.

Les méthodes d'évaluation sont multiples. Dans le domaine de la jeunesse, la pratique privilégiée est celle de l'évaluation externe et/ou du feedback⁸⁰. Concrètement, lors de l'évaluation des besoins, une personne de l'organisation ou de l'institution se charge d'évaluer les compétences par rapport à l'objectif choisi pour la formation, ce qui peut d'ailleurs servir de base à un développement ultérieur. Une autre solution consiste en un processus d'évaluation long, mais certainement plus éclairant, qui commence par une autoévaluation des compétences mise en œuvre par chacune des personnes susceptibles de suivre la formation, et qui se poursuit par une évaluation complète, à 360 degrés. Le feedback à 360 degrés, qui est utilisé depuis les années 1940, s'est transformé en un outil de gestion mis en œuvre à la fois dans le secteur privé et dans le secteur public. Il donne à la personne la possibilité de s'autoévaluer puis de recevoir un retour d'information complet de plusieurs sources pertinentes. Veuillez également vous référer à la section 2.3.3 sur le feedback.

Le processus en soi est assez simple :

1. Choisir un cadre de compétences, provenant d'une source extérieure⁸¹ ou établi par l'organisation/l'institution à cette fin, et se familiariser avec ce cadre.
2. Procéder à une autoévaluation portant sur l'ensemble des compétences du cadre de compétences ou sur des domaines/compétences pertinent(e)s pour le contexte.
3. Recueillir une évaluation externe auprès de divers « évaluateurs » potentiels :
 - i. superviseur/manager/employeur/contractant ;
 - ii. collègues ;
 - iii. jeunes et bénéficiaires.
4. À la lumière de cette évaluation complète, identifier les compétences déjà acquises et celles qu'il faudrait renforcer.

⁷⁹ Ici, nous allons nous concentrer sur l'analyse des compétences, les autres analyses décrites dans cette section étant traitées dans le *T-Kit 1 – Le management des organisations* et le *T-Kit 3 – Gestion de projets*.

⁸⁰ Voir la section 2.3.3 et son paragraphe consacré au Référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation comme base pour le feedback.

⁸¹ Outre le Référentiel de compétences du travailleur de jeunesse à l'international de la Stratégie européenne de formation (*ETS Competence Model for Youth Workers to Work Internationally*), il existe le Référentiel de compétences du formateur à l'international (*ETS Competence Model for Trainers working internationally*) de SALTO-YOUTH, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/, consulté le 17 août 2020. Voir aussi le Portfolio pour le travail de jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/youth-portfolio, consulté le 17 août 2020.

L'évaluation à 360 degrés⁸² peut alimenter un certain nombre de processus, par exemple le développement professionnel fondé sur les compétences individuelles ou organisationnelles. En l'occurrence, c'est un outil précieux pour compléter l'évaluation des besoins en vue de futures activités de formation.

3.2. L'APPRENTISSAGE, LES RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE ET LES STYLES D'APPRENTISSAGE

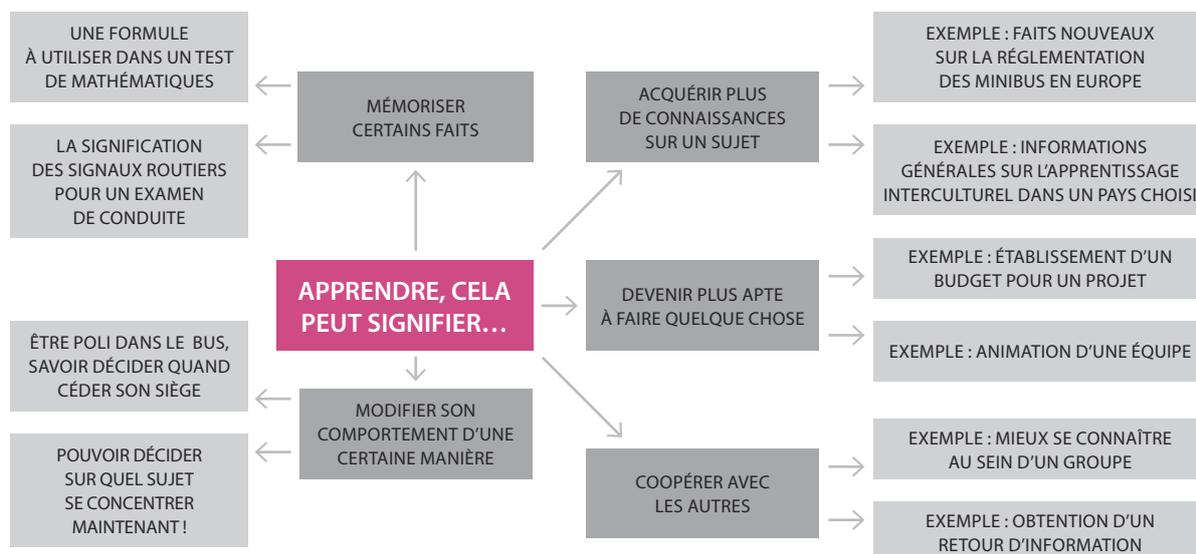
La section précédente a mis en lumière l'importance de la réflexion sur les besoins motivant la formation. En faisant le lien entre l'analyse de ces besoins et l'inventaire de ce qui est nécessaire pour y répondre, les premières étapes ont consisté à planifier un programme de formation. Ensuite, l'analyse des besoins indique qu'une formation est proposée parce que les individus ont un besoin en matière d'apprentissage. Cette section se poursuit par conséquent avec l'étude du concept d'apprentissage en relation avec la conception et la planification de la stratégie de formation.

3.2.1. L'apprentissage

Dans notre enfance, il existait deux situations dans lesquelles nous étions interrogés au sujet de notre apprentissage. La première question, aussi rituelle que celle qui consiste à demander le temps qu'il fait, était « Qu'est-ce que tu appris à l'école aujourd'hui ? », et la deuxième, après l'échec d'une énième fusée de fabrication artisanale, était « J'espère que tu as appris quelque chose de cette expérience ! » Aujourd'hui, vous ne vous souvenez probablement pas dans le détail de ce que vous avez appris en primaire. Par contre, vous (certains d'entre vous, en tout cas) avez retenu que l'essence pour briquet ne convient pas à ce type d'expérience.

À la réflexion, il apparaît que notre processus d'apprentissage varie en fonction du moment, de la situation, des conséquences et des incitations. Nos apprentissages diffèrent selon le mode d'interaction avec notre environnement. De cela, il découle que les motivations qui nous poussent à apprendre peuvent être très différentes, du besoin conscient de réussir nos examens jusqu'au besoin de socialisation presque inconscient qui nous pousse à apprendre la signification de la signalisation routière. L'apprentissage est donc un processus différencié et complexe qui nous permet de nous doter de connaissances et de compétences, de développer nos capacités et de connaître nos propres attitudes, valeurs et émotions.

Bien qu'elle ne présente pas la seule et unique définition de l'apprentissage, l'illustration ci-dessous offre un bon aperçu de ce que l'apprentissage peut impliquer.



Source : Youthpass, *One 2 One – Supporting learning face-to-face*⁸³.

82. Pour plus d'informations sur l'évaluation à 360 degrés des compétences du formateur, voir l'article « Beyond the full circle – Self-assessment of trainers in the youth field », Coyote, n° 28, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/beyond-the-full-circle-self-assessment-of-trainers-in-the-youth-field>, consulté le 17 août 2020 (en anglais).

83. Voir la publication Youthpass, *One 2 One – Supporting learning face-to-face*, accessible à l'adresse www.youthpass.eu/downloads/13-62-276/Publication_121_Final.pdf, consulté le 17 août 2020 (en anglais).

Les formateurs ont pour tâche de faciliter l'apprentissage. Avant cela, ils doivent réfléchir au type d'apprentissage adapté en matière de formation de jeunesse. Indéniablement, la formation permet la poursuite de l'apprentissage social dans la mesure où elle expose l'individu à des environnements, personnes, situations et attitudes nouveaux. En étudiant la dynamique de groupe, nous avons examiné comment créer des contextes dans lesquels les individus peuvent intégrer ces nouvelles expériences. Ainsi, les formations ne concernent pas seulement de nouvelles façons d'être : elles doivent également permettre l'apprentissage de contenus, de compétences, d'opportunités, etc.

L'objectif essentiel de toute formation est que les apprenants utilisent leur apprentissage et que cet apprentissage induise une forme de changement. Et le changement le plus attendu est de toute évidence celui fondé sur les besoins réels en termes d'apprentissage.

Les formations sont mises en œuvre dans des contextes divers, de sorte que l'identification des besoins d'apprentissage est un processus qui met en balance l'appréciation personnelle de leurs besoins par les participants et les attentes des organisateurs de la formation. En général, les besoins d'apprentissage sont l'écart entre le niveau actuel de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs de l'apprenant, et le niveau requis pour une tâche ou un rôle social. Les besoins d'apprentissage peuvent être examinés à différents niveaux (ou par catégorie)⁸⁴, et notamment :

- ▶ Les besoins organisationnels renvoient à ce que les organisateurs (les organisations, mouvements et institutions de jeunesse) souhaitent améliorer ou réaliser en formant les participants sur un sujet spécifique. Généralement, cette étude se fonde sur les objectifs stratégiques et les résultats que les organisateurs espèrent atteindre. Ces besoins d'apprentissage, s'ils ne sont pas centrés sur les participants, doivent néanmoins être clairement communiqués aux participants.
- ▶ Les besoins opérationnels renvoient à des lacunes que les participants ou d'autres personnes ont identifiées et qu'ils doivent pallier pour pouvoir assurer leur rôle et/ou leurs tâches. Ces besoins sont souvent autoévalués dans le cadre d'un processus au cours duquel les participants identifient leurs faiblesses et/ou leurs forces et les points qu'ils souhaitent améliorer. Les participants vont alors communiquer cette évaluation aux organisateurs en leur faisant part de leur motivation personnelle ou de leurs attentes par rapport à la formation.
- ▶ Les besoins individuels des participants sont en lien avec leur sentiment d'efficacité et d'accomplissement, leur motivation et leur engagement en termes de valeurs et d'attitudes. Comme les besoins opérationnels, ces besoins individuels sont identifiés sur la base de la motivation des participants, de leur autoévaluation et de leurs attentes par rapport à la formation.

En outre, lorsqu'on réfléchit au changement que l'apprentissage peut et doit induire, il peut être utile d'examiner de plus près l'approche de l'apprentissage fondée sur les compétences.

3.2.2. L'approche de l'apprentissage fondée sur les compétences

« L'apprentissage est un processus qui entraîne une transformation sociale permanente et un changement dans les compétences et les actions de l'apprenant. L'apprentissage lui permet de devenir un individu plus expérimenté, plus conscient de lui-même et plus autonome. » Cette définition, tirée notamment de la brochure « A competence model for trainers working at international level – Tools to get started »⁸⁵, met en exergue deux aspects importants : l'apprentissage est un processus de changement permanent et il a un impact sur les compétences (et les actions) de l'apprenant. Cela fait de l'apprentissage un processus tout au long de la vie, dans lequel chaque activité de formation contribue au développement à long terme des compétences de l'apprenant. Ainsi, les compétences nous aident à suivre les changements opérés chez les apprenants à la suite des activités de formation. Jusqu'à présent, tout est clair. Mais comment appréhender la notion de « compétences » ?

Le terme « compétences » fait référence à un système de valeurs, d'attitudes et de croyances, ainsi qu'à des aptitudes et des connaissances qui peuvent être appliquées dans la pratique pour gérer avec succès diverses situations et tâches complexes⁸⁶. Leur mise en pratique est considérée comme une action, un comportement concret, et c'est à travers ce (changement de) comportement que nous pouvons voir l'impact du processus d'apprentissage. Pour illustrer ce point, nous utiliserons une métaphore de l'apprentissage : la conduite d'une voiture. Ce qui vous permet de vous asseoir et de prendre le volant, c'est la connaissance de la conduite et

84. Adapté de la notion de « three-level analysis » dans McGehee et Thayer (1961), *Training in business and industry*.

85. Voir www.salto-youth.net/downloads/4-17-3858/Booklet_Tools_to_Get_Started_Final.pdf, consulté le 17 août 2020 (en anglais).

86. *Ibid.*

des règles de circulation, vos compétences en termes de conduite et de sécurité au volant, l'adoption de l'attitude appropriée au volant, et votre désir de conduire en étant respectueux des autres conducteurs. Mais tout cela n'est peut-être pas encore suffisant. Derrière ces compétences se cache autre chose : le fait de vous y être préparé, au plus profond de vous-même. Cet état de « préparation » permet aux compétences de faire surface et de prendre forme dans un temps et un espace spécifiques, dans un « ici et maintenant » concret. Le potentiel est donc développé par l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes utiles. Mais, entre le potentiel et le moment de l'action, il y a ce que l'on pourrait appeler la « préparation mentale »⁸⁷.

Sans cette préparation mentale, la compétence reste certes un résultat satisfaisant de votre développement personnel, mais il manque une impulsion pour sa mise en action. Par conséquent, si nous ne ressentons pas au plus profond de nous la volonté de conduire, la voiture continuera à prendre la poussière dans le garage. (Cette image n'est probablement pas sans vous faire penser à quelqu'un...)

Espérons que saisir la notion de la compétence nous aide à appréhender l'apprentissage et le potentiel de la formation d'un point de vue plus pratique. De plus, parvenir à nommer ces compétences et à les rassembler dans un cadre particulier peut rendre les choses plus concrètes encore. En effet, une approche fondée sur les compétences équivaut à la mise en place d'un cadre et d'un processus dont l'objectif est de tirer parti de l'apprentissage au moyen de toute une série d'activités et d'expériences sur une plus longue période⁸⁸. Cette approche prend en compte tous les types d'apprentissage dans divers domaines et contextes, y compris l'apprentissage résultant des possibilités de formation. Au cœur de cette approche, un cadre de compétences nomme et rassemble les compétences qu'il est possible d'acquérir dans un domaine donné. Ces compétences peuvent être d'ordre assez général, comme les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui est un cadre de réflexion sur l'apprentissage dans les projets Erasmus⁸⁹.

Compétences clés de l'Union européenne⁹⁰



Les compétences peuvent aussi être plus spécifiques et cibler un domaine thématique particulier ou une profession particulière. Par exemple, de nombreux formateurs formeront à un moment donné des travailleurs de jeunesse à leurs activités de formation ; à cette fin, il existe deux cadres de compétences précieux : le

87. Paci A. *et al.* (s. d.), « Developing a concept of inner readiness », accessible à l'adresse www.reflecting.eu/wp_cont/uploads/2016/08/Developing-a-concept-of-Inner-readiness-website-designed.pdf, consulté le 17 août 2020.

88. *Youthpass for all – Recognition of learning, focusing on inclusion groups* (2012), accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-1949/YouthpassForAll.pdf, consulté le 1^{er} juillet 2020.

89. Recommandation du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, accessible à l'adresse [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR), consulté le 1^{er} juillet 2020.

90. Voir <http://traveloteacher.blogspot.com/2018/03/eu-key-competences-2018.html>, consulté le 6 octobre 2020 (en anglais).

Portfolio pour le travail de jeunesse du Conseil de l'Europe⁹¹ et le Référentiel de compétences du formateur à l'international de la Stratégie européenne de formation⁹². Vous pouvez également consulter les cadres de compétences qui peuvent exister dans votre contexte local ou national, comme l'AufZAQ⁹³ pour l'Autriche. Ou, si un cadre de compétences thématiques répond mieux à vos besoins, vous pouvez consulter le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe⁹⁴, ou encore le Cadre des compétences numériques pour les citoyens de la Commission européenne, DigComp⁹⁵. Vous pouvez également élaborer un cadre de compétences spécifique pour votre organisation ou un ensemble d'activités de formation.

Cela étant dit, le rôle de la formation ne se réduit pas au développement de compétences. Dans de nombreux cas, la mesure et l'utilité des compétences acquises au cours d'une formation dépendent beaucoup du contexte dans lequel un participant les appliquera. Parler de compétences réduit le rôle de la formation à l'« ici et maintenant », ce qui en facilite bien sûr l'appréciation et le compte rendu. Or, on attend souvent des participants qu'ils appliquent les résultats de leur apprentissage dans un contexte plus large, ainsi que sur une période plus longue. Ces résultats d'apprentissage sont une sorte de boîte à outils qui les accompagne dans différents environnements, relations, situations et problèmes, et qui permet d'y réagir par le déclenchement d'une action spécifique (sous la forme de connaissances, de compétences, d'un comportement ou d'une attitude).

Les formations jouent souvent un rôle plus large du fait de leur contribution aux processus ou politiques mis en place à différents niveaux dans une société démocratique par différents acteurs. Par conséquent, bien souvent, le nouveau comportement ou la nouvelle connaissance ou aptitude n'est pas consciemment identifié(e) comme une compétence, car appliqué(e) dans un contexte autre que celui de la formation. Certaines compétences peuvent être identifiées de manière spécifique, en déterminant exactement quand, où et comment elles ont été acquises. Mais beaucoup de changements et de développements personnels se produisent en conséquence non pas d'une unique formation, mais d'une multitude d'expériences, de réflexions, d'engagements, d'apprentissages et de collaborations.

Pour en revenir à l'animation de l'apprentissage, il faut mettre en relation la façon dont les participants apprennent et le processus structuré grâce auquel parvenir aux changements souhaités. Une situation de formation donne accès à un potentiel d'expériences et, à la lumière de la définition de Kolb *et al.* (1973), nous pouvons en déduire que l'apprentissage implique une réflexion consciente sur ces expériences : l'apprentissage est le processus par le biais duquel des connaissances (ou, selon nous, tout autre élément de compétence) sont créées via la transformation de l'expérience. Cela étant, un formateur ne peut affirmer que le processus de formation va systématiquement donner l'impulsion et générer les conditions nécessaires à un apprentissage. Après avoir identifié les besoins qui ont légitimé la formation, le formateur doit examiner deux aspects associés à la formation :

1. quels devraient être les résultats de la formation ; et
2. comment pourvoir aux différentes approches grâce auxquelles les individus vont parvenir à ces résultats.

3.2.3. Les résultats de l'apprentissage

« Si tu ne sais pas où tu vas, ne sois pas étonné de te retrouver à un endroit inattendu. » Est-ce que cette affirmation, même sous une forme quelque peu différente, vous dit quelque chose ? Les personnes impliquées dans la formation depuis longtemps étoufferaient un grognement à cette affirmation, pas tant parce que c'est un cliché, mais parce qu'elle se vérifie très souvent. Il est en effet crucial de définir avec soin les points de départ et les objectifs des participants. Ainsi, les sections qui suivent soulignent divers facteurs à prendre en considération durant la phase de préparation (et toutes les modifications subséquentes du programme pendant son déroulement). La première étape consiste à définir les résultats de l'apprentissage, puis à les conceptualiser en tant qu'objectifs.

91. Portfolio pour le travail de jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/youth-portfolio, consulté le 18 août 2020.

92. *ETS Competence Model for Youth Workers to Work Internationally*, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/, consulté le 18 août 2020.

93. AufZAQ, *Qualité éducative et compétence dans le travail de jeunesse*, accessible à l'adresse www.aufzaq.at/, consulté le 18 août 2020.

94. *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc08>, consulté le 18 août 2020.

95. *The Digital Competence Framework for Citizens (2017)*, accessible à l'adresse [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf), consulté le 13 août 2020.

Qu'est-ce que le formateur souhaite voir atteindre par les participants à la fin d'une formation ? Que devraient savoir les participants à la fin d'un atelier ? Que devraient-ils être capables de faire ? Que devraient-ils ramener à la maison ? Quelles sont les compétences que les apprenants doivent développer en conséquence de la formation ? Dans quelle mesure sommes-nous ouverts et capables de reconnaître des résultats d'apprentissage inattendus (et importants) ? Ce sont là quelques-unes des innombrables questions qui peuvent se poser concernant la finalité d'une activité de formation. Il va sans dire qu'il existe quantité de facteurs imprévisibles dans la vie d'une formation, depuis les attentes et les styles d'apprentissage des participants jusqu'à la façon de les évaluer. Concernant la dynamique de la formation, flexibilité et planification soignée ne sont en rien contradictoires. Réfléchir aux résultats de la formation permet au formateur d'optimiser les types d'apprentissage que le programme peut intégrer, mais aussi de planifier en conséquence la stratégie et la méthodologie de formation.

Toutes les activités éducatives devraient déboucher sur des résultats d'apprentissage explicites et identifiables. Les stages de formation devraient comporter un ensemble clair de compétences (connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs) à couvrir et à développer avec et par les participants. Ces compétences et les résultats d'apprentissage attendus doivent être explicités aux participants et correspondre à leurs besoins et attentes. Enfin, la liste des compétences abordées dans le stage doit également servir de référence pour l'évaluation de l'activité.

Une question subsiste cependant : quels sont précisément les résultats de l'apprentissage ? Selon Gagné et Medsker (1996), « l'apprentissage est un changement relativement permanent des capacités humaines qui n'est pas le résultat des processus de croissance ». Ils affirment ensuite que ces capacités sont liées aux résultats spécifiques de l'apprentissage, autrement dit, à des catégories de formes d'apprentissage en relation avec différents aspects de l'esprit et du corps. En voici ci-dessous une présentation structurée.

Les résultats de l'apprentissage

Type de résultat d'apprentissage	Description de la capacité	Exemple
Informations verbales	Exposer, exprimer ou décrire des informations préalablement stockées.	À l'école, être interrogé en cours d'histoire sur des dates renvoyant à des événements spécifiques de la seconde guerre mondiale.
Capacités intellectuelles	Appliquer des règles et des concepts généraux pour analyser des questions, résoudre des problèmes et générer de nouvelles solutions.	Concevoir une proposition de projet qui satisfait à certaines exigences.
Capacités motrices	Exécuter une action physique avec précision et dans le délai imparti.	Apprendre à monter le long d'une corde d'une hauteur de 20 mètres.
Attitudes	Choisir une ligne directrice personnelle.	Choisir de changer son approche des sessions de formation après avoir participé à une formation de formateurs.
Stratégies cognitives	Gérer sa propre façon de penser et ses processus d'apprentissage.	Utiliser trois stratégies différentes de façon sélective pour identifier les besoins de formation d'une organisation particulière.

Adapté de R. Gagné et K. Medsker (1996)

La nécessité d'établir une distinction entre les types de résultats vient du besoin de différencier les niveaux et types de formation fournis. Si nous nous référons au tableau précédent, dans la formation de jeunesse, les résultats les plus communs se situent généralement sur le plan des stratégies cognitives et des capacités intellectuelles. Dans ce domaine, le développement d'attitudes fait aussi très souvent partie des objectifs, mais c'est un résultat qui ne peut être atteint immédiatement. Dans ces contextes multiculturels et multilingues, l'accent est généralement moins placé sur les résultats en termes d'informations verbales ; les capacités motrices semblent également engagées moins fréquemment, même si la popularité croissante de la quête du dépassement de soi et des pratiques d'activités en plein air est en train de changer les choses.

Dans le travail de jeunesse, les modèles de ce type sont très souvent considérés à travers le prisme du système ou d'un cadre de compétences. Cela signifie qu'au moment de décider des résultats de l'apprentissage, il convient de réfléchir aux compétences spécifiques que vous souhaitez que vos apprenants acquièrent, voire aux connaissances, aptitudes et attitudes qui pourraient induire un changement de comportement concret. Une autre dimension importante concernant les résultats de l'apprentissage est la question de l'approfondissement. Jusqu'à quel point voulez-vous explorer un sujet ou une question particulière et quel serait le niveau de changement souhaité ? Une prise de conscience et une compréhension, voire un changement concret de comportement et de façon d'agir ? La question de la « profondeur » est donc inhérente à l'analyse des besoins, l'objectif étant de les formuler de manière à les intégrer dans la conception du programme. Par ailleurs, il est nécessaire de les appréhender en relation avec le profil du participant (voir la section 3.4.5).

Concernant la fixation des résultats de l'apprentissage en ligne ou mixte, le type spécifique d'environnement d'apprentissage doit être pris en compte. L'organisation d'activités éducatives et de réunions en ligne suit la même logique de planification, mais elle nécessite souvent une hiérarchisation des besoins. À moins que l'apprentissage en ligne ne se déroule sur une longue période, il convient de se concentrer sur les besoins les plus pertinents pour ensuite les transformer en résultats d'apprentissage atteignables. Il peut être préférable de se limiter à un seul résultat très précis pour éviter le stress ou les angoisses éventuelles et ne pas donner l'impression que la réunion a été précipitée faute de temps. En règle générale, il est plus facile de traiter la dimension des connaissances dans la partie en ligne de l'apprentissage mixte. En effet, l'acquisition d'informations peut exiger du temps pour lire/visualiser et faire des recherches, et, grâce à ce format, les apprenants peuvent décider quand et comment investir ce temps. Par ailleurs, le renforcement des connaissances ne nécessite pas nécessairement des interactions « hors ligne ». En revanche, le développement d'attitudes nécessite généralement d'être en présence des autres et de pouvoir échanger, en plus d'être un processus d'apprentissage intensif plus facile à mettre en œuvre dans un cadre résidentiel ou grâce à une utilisation intensive de la vidéoconférence. Cela étant, le développement et le changement d'attitudes prennent du temps, et il peut être très fructueux d'y consacrer une grande partie de l'apprentissage mixte à la suite de la formation résidentielle. Mais, comme toujours, rien n'est tout noir ou tout blanc, et de nombreux facteurs influent sur ces choix. Quoiqu'il en soit, il est important de tenir compte des spécificités d'un cours en ligne ou d'un cours mixte lors de la définition de vos résultats d'apprentissage.

3.2.4. Définir les objectifs

Définir des objectifs revient à conférer un contenu descriptif aux différents résultats identifiés. Il convient cependant de noter que cela ne s'applique pas à tous les objectifs. Lorsque nous avons abordé les types et les niveaux des résultats de l'apprentissage, nous avons mis l'accent sur le seul développement personnel. Dans le travail de jeunesse (et dans d'autres domaines où les organisations proposent des formations à leurs membres), il est généralement possible de définir deux séries d'objectifs. La première série englobe les objectifs spécifiques au niveau individuel, à savoir les bénéfices de la formation pour le participant. La deuxième série concerne l'organisation à laquelle les participants appartiennent, et notamment les utilisations et les influences potentielles de l'apprentissage au sein de l'organisation et dans son environnement. Si l'un des objectifs du stage est la formation et la motivation de multiplicateurs, cette deuxième série prend une importance accrue.

Cela signifie que le(s) concepteur(s) de l'activité de formation a/ont deux tâches essentielles : d'une part, traduire les résultats d'apprentissage individuels en objectifs de formation, et, d'autre part, développer des objectifs axés sur les améliorations organisationnelles que l'on peut espérer à partir du moment où les participants commenceront à utiliser leurs nouveaux savoirs. Ce ne sont pas là des tâches aisées. Le(s) formateur(s) doit/doivent avoir une vision claire de ce qui constitue un objectif de formation et formuler des objectifs cohérents et réalisables. Enfin, il est important que ces objectifs soient communiqués aux participants, afin de les guider dans la négociation de leurs attentes par rapport aux objectifs de la formation.

Il peut être plus facile de considérer les objectifs comme un ensemble d'énoncés ou de projections que vous allez tenter de concrétiser dans le temps de la formation. Pour faire simple, on pourrait parler d'« intentions d'apprentissage ».

Le modèle ci-dessous suggère les principales caractéristiques d'un objectif, ainsi que des orientations pour procéder à leur évaluation. Ce schéma est certes utile, mais il en existe d'autres et, en fin de compte, chaque formateur doit décider de la formule qui lui paraît la plus productive dans sa situation.

Le modèle SMART pour la définition des objectifs

- ▶ **Spécifique** : Le contraire de général ou vague. Il est important de définir et de limiter la portée de notre objectif, et de le mettre en mots aussi concrètement que possible. Se référer à une compétence particulière ou, mieux encore, à une connaissance, un savoir-faire ou une attitude peut rendre un objectif beaucoup plus spécifique.
- ▶ **Mesurable** : Outre le fait de faire en sorte qu'un objectif soit plus spécifique, sa formulation en termes concrets et mesurables permettra d'évaluer s'il a été atteint ou non (ou dans quelle mesure).
- ▶ **Accessible** : Il faut que l'objectif puisse être effectivement atteint. Lorsque vous décidez de ce qui est réalisable, il vous faut placer la barre ni trop haut ni trop bas, autrement dit, s'assurer qu'elle puisse être atteinte.
- ▶ **Réaliste** : En plus d'être accessible, l'objectif doit être réellement possible. Pour en revenir à la barre ci-dessus, cela signifie que la barre doit pouvoir être atteinte pendant la durée de la formation et sans devoir recourir à des moyens trop lourds.
- ▶ **Temporel** : Cette autre dimension à mesurer situe vos intentions dans un cadre temporel.
- ▶ Note : Lorsqu'il s'agit d'objectifs d'apprentissage, il n'est pas nécessaire de répéter pour chacun ce qui est mesurable et opportun, car le groupe d'apprenants est susceptible d'être fixe et la durée de la formation ne variera pas d'un objectif à l'autre.

Dans le cas d'une activité d'apprentissage en ligne, il est utile de diminuer le nombre d'objectifs car, la plupart du temps, le processus ne permet pas d'obtenir la même intensité ni le même approfondissement. En effet, il y a un certain nombre de choses qu'il est impossible de faire en ligne. En ligne, les participants sont plus distraits, car la plateforme d'apprentissage ou l'outil de vidéoconférence n'est qu'une application supplémentaire, à côté de leur messagerie, de leurs médias sociaux et de leurs sites d'achats en ligne. En outre, l'excès de sollicitation et la fatigue de l'écran, en particulier dans le cas de la vidéoconférence, peuvent nuire à la concentration et à la participation réelle.

Une approche possible pour fixer les buts et les objectifs d'une activité d'apprentissage en ligne⁹⁶ consiste à procéder de la même façon que pour une formation en présentiel. Puis, une fois les objectifs fixés, essayez d'en supprimer la moitié et de vous concentrer sur l'essentiel. De cette façon, les participants ne seront pas trop stressés par l'activité en ligne et il leur sera plus facile de rester concentrés.

Dans le contexte de l'apprentissage mixte, lorsque vous fixez des objectifs et surtout lorsque vous vous demandez s'ils sont atteignables et réalistes, gardez à l'esprit que vous disposez d'une période de temps prolongée. D'une part, cela vous permet d'être plus ambitieux en matière d'objectifs et, d'autre part, cela vous donne un peu plus de temps pour réfléchir à la manière de régler les derniers détails et de vous assurer que tous les objectifs ont été atteints.

Exemples d'objectifs :

Au niveau individuel (en fonction des résultats d'apprentissage) :

- ▶ permettre à 24 participants de préparer, d'animer et d'évaluer des ateliers d'éducation aux droits de l'homme dans leurs communautés locales ;
- ▶ améliorer les connaissances des participants sur les principes de base des droits de l'homme et sur la manière de les mettre en pratique par différentes méthodes ;
- ▶ renforcer les connaissances des participants et les sensibiliser aux valeurs qui sous-tendent l'éducation non formelle en Europe ;
- ▶ développer la capacité des participants à prendre en compte les différentes perspectives politiques sur les droits de l'homme en Europe ;
- ▶ renforcer la motivation des participants à utiliser et à animer l'apprentissage interculturel dans les activités de jeunesse ;
- ▶ fournir une vision d'ensemble des divers concepts de formation dans l'éducation non formelle ;

96. Inspiré des Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/normes-de-qualite-relatives-aux-activites-d-education/16809f2788>, consulté le 18 août 2020.

- ▶ aider les participants à évaluer leurs propres besoins de formation et à tirer les enseignements de leurs propres expériences.

Sur le plan organisationnel (environnement plus large) :

- ▶ permettre aux participants d'introduire l'éducation aux droits de l'homme dans les ateliers proposés par leurs organisations à leur retour de formation ;
- ▶ favoriser le développement, par les participants, de projets locaux innovants pour les jeunes sur le thème de la participation et de la citoyenneté (au moins un par personne) dans leurs propres organisations et environnements.

Note : Dans le *T-Kit 3 – Gestion de projets*⁹⁷, une section entière est consacrée à la définition des buts (pp. 52-56).

Temps de réflexion

- ▶ Quels sont, selon vous, les facteurs indispensables à l'apprentissage ? Pourquoi ?
- ▶ Comment les objectifs contribuent-ils au processus d'apprentissage ?
- ▶ Les objectifs peuvent-ils toujours être mesurables ?
- ▶ Selon vous, quels sont les moyens les plus efficaces pour communiquer les objectifs aux participants ?

3.2.5. Apprendre à apprendre

Nous avons souligné à plusieurs reprises combien il est important de déterminer le cadre de votre activité de formation, d'avoir un point de départ et des finalités clairement établis, et de faire en sorte qu'ils se reflètent jusque dans les objectifs. Il est tout aussi important de permettre aux apprenants de trouver la direction à suivre et de choisir eux-mêmes leurs objectifs d'apprentissage en fonction de leurs besoins et compétences propres. Les objectifs d'apprentissage servent de cadre, tandis que les objectifs individuels se négocient à l'intérieur de ce cadre. Les objectifs d'apprentissage individuels sont fixés lorsque la formation démarre et que les participants s'y joignent, que ce soit en ligne ou en présentiel. Et les objectifs d'apprentissage sont l'une des étapes sur le chemin de l'acquisition et de la mise en pratique de la compétence qui consiste à « apprendre à apprendre ».

Dans la méthode qui consiste à apprendre à apprendre, l'apprenant est acteur de son propre apprentissage ; il ne cesse d'apprendre comment gérer son propre apprentissage.

Vous trouverez ci-dessous un schéma des éléments essentiels pour apprendre à apprendre :



Source : *Handbook for facilitators – Learning to learn in practice*⁹⁸.

97. *T-Kit 3 – Gestion de projets*, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261206/tkit3_fr.pdf/1d13f13c-8323-4427-846e-f37b285d663c, consulté le 18 août 2020.

98. Taylor M. E. et Kloosterman P. (2012), *Handbook for facilitators – Learning to learn in practice*, accessible à l'adresse https://noored.ee/wp-content/uploads/2014/12/L2L_handbook.pdf, consulté le 18 août 2020 (en anglais).

Apprendre à apprendre fait partie des compétences répertoriées dans le Référentiel de compétences du formateur de la Stratégie européenne de formation, qui donne un aperçu clair des connaissances, aptitudes et attitudes qu'un formateur doit s'efforcer d'acquérir lorsqu'il entreprend de renforcer sa capacité à apprendre à apprendre.

Lorsque nous parlons d'« apprendre » et d'« apprendre à apprendre », il faut rappeler que les formateurs, en plus d'être des organisateurs d'apprentissage, sont aussi eux-mêmes des apprenants. Il est donc essentiel qu'un formateur apprenne à se connaître en tant qu'apprenant. À partir de là, il sera plus à même de faciliter l'apprentissage des autres (en tenant compte du fait que chaque personne apprend de manière différente).

L'importance de la compétence « apprendre à apprendre » est apparue notamment avec la nécessité inattendue de mettre en ligne l'ensemble des processus d'apprentissage en raison du confinement imposé par la pandémie de covid-19. Nombreux étaient les formateurs qui, avant la crise sanitaire, ne travaillaient pas en ligne. En la matière, la courbe d'apprentissage a donc été abrupte. Apprendre à apprendre a été un moyen de relever ce défi afin d'exceller dans une situation unique et nouvelle. Et cela était vrai tant pour les organisations que pour les apprenants individuels.

Temps de réflexion⁹⁹

- ▶ Comment est-ce que je préfère apprendre ?
- ▶ Suis-je passionné par l'apprentissage ?
- ▶ Qu'est-ce qui m'aide dans mon processus d'apprentissage ?
- ▶ Qu'est-ce qui me bloque dans mon apprentissage ?
- ▶ Dans quelle mesure est-ce que je me considère comme un apprenant tout au long de la vie ?
- ▶ Quelle est ma compréhension de la compétence « apprendre à apprendre » ?
- ▶ Qu'est-ce que tout cela signifie pour mon rôle d'animateur de l'apprentissage ?

Apprendre à se connaître en tant qu'apprenant permet de prendre conscience d'autres aspects importants liés à la mise en place d'un processus d'apprentissage dans la formation, et notamment la reconnaissance et la compréhension des préférences d'apprentissage de chacun.

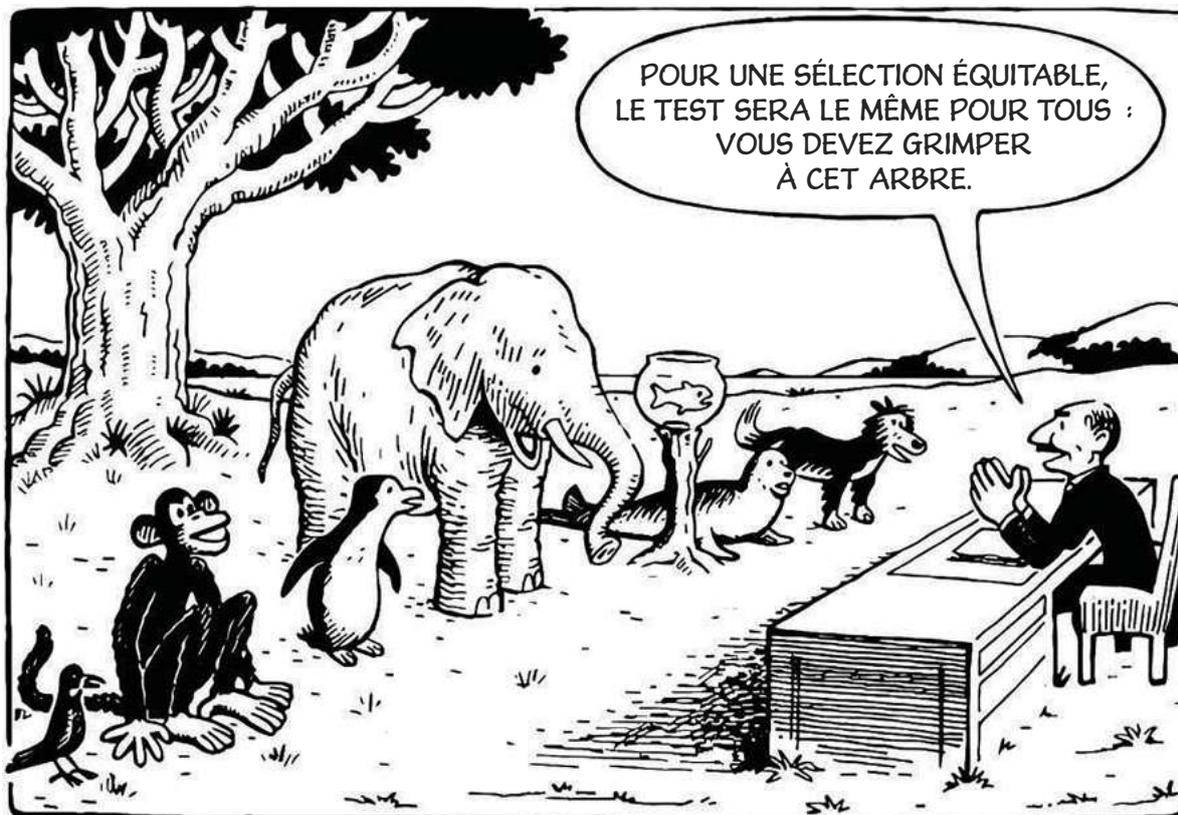
3.2.6. Les préférences en termes d'apprentissage

Quelle que soit la définition de l'éducation non formelle, il existe un consensus sur le fait qu'elle est centrée sur le participant et que le participant est généralement motivé à s'y engager. L'objectif est de créer un processus dans lequel les individus peuvent apprendre d'eux-mêmes, du groupe et de la formation. Compte tenu de cette approche, la formation est axée sur l'apprentissage sous toutes ses formes. Cela est souvent décrit par l'approche 4-H (*head, hands, heart, health*), qui désigne une formation qui implique la tête, les mains, le cœur et la santé. Cette approche promeut aussi l'interconnexion entre différents styles d'apprentissage : intellectuel, instrumental, émotionnel et holistique.



99. Emprunté de *Youthpass unfolded – Practical tips and hands-on methods for making the most of the Youthpass process* (2010), accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3553/Publication_YP-unfolded_online.pdf, consulté le 18 août 2020.

Même sans référence à des théories plus spécifiques, cette brève description peut jouer le rôle d'une liste de contrôle applicable à toute formation, dans la mesure où elle confirme que l'apprentissage est en permanence favorisé par le fait de mettre à l'épreuve les façons dont nous apprenons. Le raisonnement à la base de cette liste de contrôle est que, plus nombreuses sont les dimensions abordées par la formation, plus profond sera le niveau d'apprentissage. Cela suggère aussi que nous devons réfléchir à la façon dont nous apprenons, analyser consciemment ces différents styles et travailler sur nos capacités correspondantes. Sinon, nous risquons de recréer une situation similaire à celle illustrée ci-dessous¹⁰⁰.



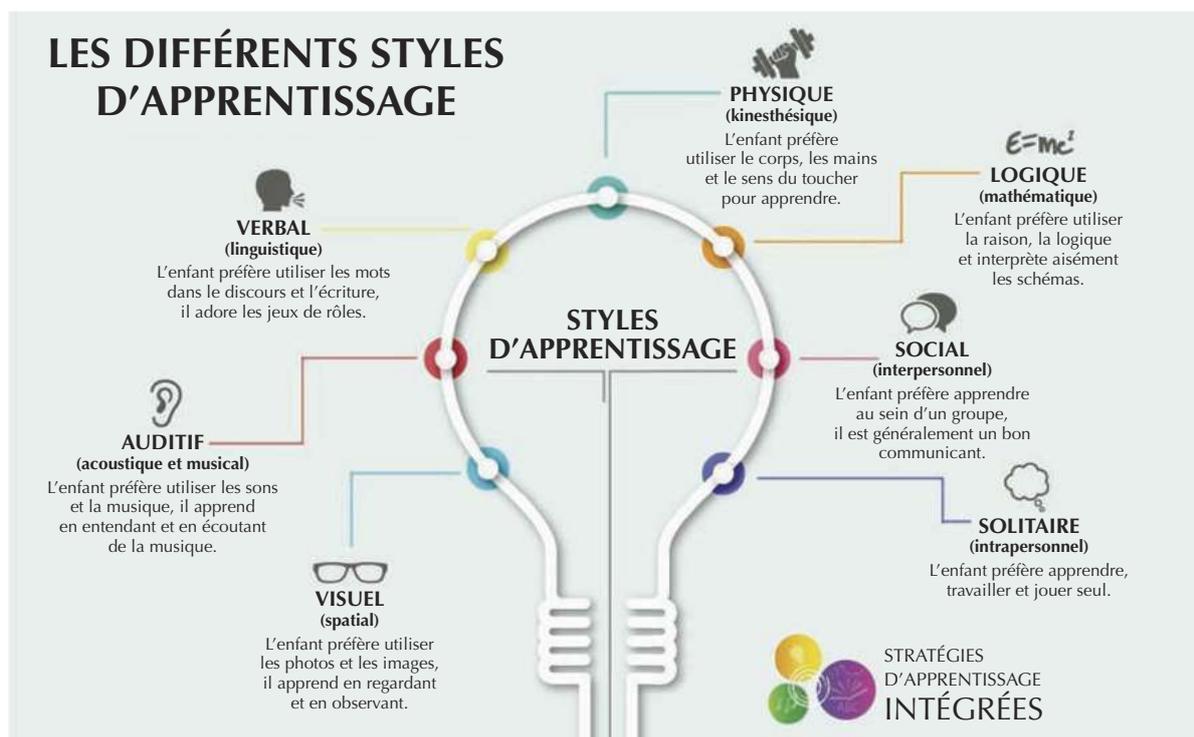
Si vous avez animé l'apprentissage de divers groupes de personnes, certaines de ces questions vous sont sûrement venues à l'esprit :

- ▶ Pourquoi certains jeunes excellent-ils dans certaines situations spécifiques plus que dans d'autres ?
- ▶ Pourquoi certains jeunes se montrent-ils si actifs dans certaines activités et si passifs dans d'autres ?
- ▶ Comment se fait-il que certains jeunes s'engagent dans des activités et des discussions en ligne, mais restent silencieux lors d'activités en face-à-face ou vice versa ?
- ▶ Comment se fait-il que nous ne trouvons pas le moyen de faire participer les jeunes à telle ou telle activité spécifique ?

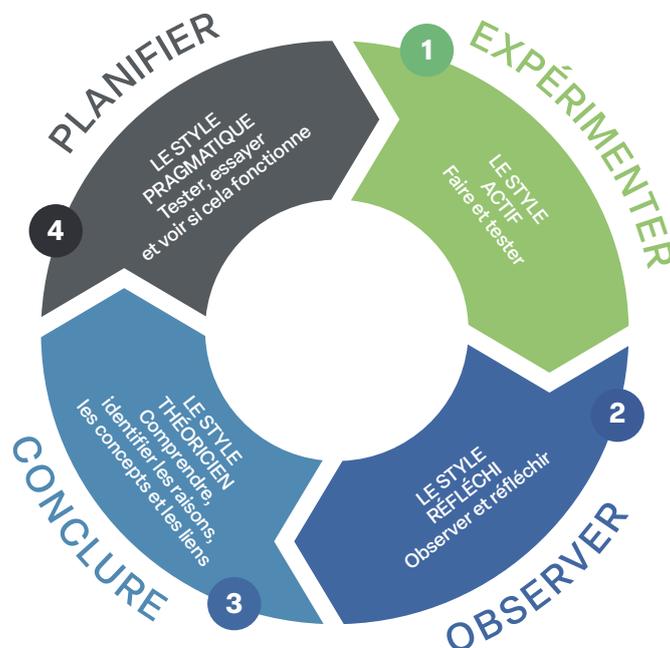
Il peut bien évidemment y avoir plusieurs réponses à ces questions, mais l'un des angles d'approche consiste à réfléchir aux préférences et styles d'apprentissage des participants. Autrement dit, il est essentiel de reconnaître que tout le monde n'apprend pas de la même manière ni à partir des mêmes sources, et que chacun a ses préférences et son propre style d'apprentissage. Prenons par exemple l'apprentissage d'un nouveau jeu de table. Certains préfèrent lire les instructions du début à la fin, si possible en silence. Certains les lisent au fur et à mesure et clarifient constamment les règles en discutant avec les autres. D'autres vont chercher des réponses dans les didacticiels vidéo, car la lecture des règles ne leur paraît pas assez claire. D'autres encore attendent que les autres lisent les instructions et les leur résumant. Certains enfin sont impatients de commencer à jouer, préférant découvrir (voire modifier) les règles du jeu pendant la partie ! Cet exemple n'illustre que quelques-uns des aspects des préférences en termes d'apprentissage, car beaucoup d'autres facteurs ont un impact sur votre apprentissage et celui des participants.

100. Voir www.quora.com/What-did-Albert-Einstein-mean-when-he-said-Everybody-is-a-genius-But-if-you-judge-a-fish-by-its-ability-to-climb-a-tree-it-will-live-its-whole-life-believing-that-it-is-stupid, consulté le 18 août 2020.

L'image ci-dessous illustre une approche des préférences d'apprentissage, définies en termes de sources¹⁰¹.



Les styles d'apprentissage ont été examinés en long et en large. Certaines personnes ne jurent que par eux, d'autres pensent qu'ils sont artificiels et ne font rien d'autre que catégoriser les individus, au point de les empêcher de réfléchir à leur propre apprentissage. Nous vous présenterons ici l'une des approches et vous pourrez ensuite décider par vous-même. Le travail de Honey et Mumford est largement utilisé dans le secteur de la jeunesse ; leur approche faisant l'objet d'une analyse détaillée dans le T-Kit 1 sur le management des organisations (pp. 19-22)¹⁰², nous allons ici nous concentrer sur le cycle de l'apprentissage par l'expérience de D. A. Kolb¹⁰³, qui est en fait la base du travail de Honey et Mumford.



101. Voir <https://ilslearningcorner.com/2016-02-learning-styles-one-size-fits-all-doesnt-work/>, consulté le 18 août 2020.

102. T-Kit 1 – Le management des organisations, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261158/tkit1fr.pdf/90caea8e-0235-41ab-b9a2-31f2067e5d6e>, consulté le 18 août 2020.

103. Pour plus d'informations sur le cycle de l'apprentissage par l'expérience de D. A. Kolb, voir la section 4.4.3.

Pour l'essentiel, Kolb décompose le principe de l'apprentissage par l'expérience en plusieurs phases distinctes quoique corrélées, qui forment un processus cyclique. L'apprentissage n'est pas seulement le fruit de l'expérience, il est aussi ce que nous faisons de cette expérience : il doit être traduit en une expérience d'apprentissage et il convient d'en extraire la valeur de diverses façons. Le cycle se déroule selon les phases successives que sont l'action, la réflexion sur ce qui s'est passé, la généralisation et la conceptualisation de l'expérience et, enfin, l'application des nouvelles connaissances à la répétition de l'action. Plus nombreuses sont les dimensions d'apprentissage engagées, plus intense sera l'expérience. Mais l'expérience est inutile sans réflexion sur ce qui s'est produit et sans la traduction de cette réflexion en pratique, lorsque c'est possible. Une situation de formation peut être un jeu de simulation à l'apprentissage interculturel dans lequel les participants sont invités à prendre part à une expérience organisée. Pour en tirer des enseignements, les phases de compte rendu, d'analyse et de transfert sont cruciales, puisque c'est à partir de là que démarre le processus d'apprentissage. Natalia Chardymova, dans son article « Do we leave enough space for experiential learning? » (« Laissons-nous suffisamment la place à l'apprentissage par l'expérience ? »)¹⁰⁴, soulève des questions importantes sur ce type d'apprentissage et sa place dans la formation internationale en Europe.

Dans la plupart des approches théoriques, un « apprenant intégré » idéal (capable d'apprendre dans toutes les situations d'apprentissage, quels que soient l'environnement et les incitations) tirerait profit de chacune des phases du cycle expérientiel. Cependant, si nous y réfléchissons, nous allons constater que nous nous identifions chacun avec certains styles particuliers, même si cela varie en fonction de la situation, de la motivation et des incitations. Cela étant, un style en particulier, s'il peut être bénéfique à une phase donnée du cycle, va se révéler un inconvénient au moment où d'autres capacités sont requises. Un des buts clés, lorsque l'on s'engage dans des théories de cette nature, est encore une fois d'apprendre à apprendre ; en d'autres termes, se concentrer sur l'identification des contextes qui nous sont les moins profitables et tenter d'améliorer la situation sur ces points. À ce sujet, il est bon de garder à l'esprit que le concept de styles implique aussi la question de la vitesse d'apprentissage : les individus apprennent à des rythmes différents, selon leur rythme propre, la conception du programme et la dynamique du groupe. Il est important de réaffirmer l'un des principes de départ de cette publication : les théories ne peuvent servir que de boussoles ; elles n'apportent pas de schémas directeurs pour la formation. Personne ne s'inscrit parfaitement dans aucune de ces catégories et la réalité de la formation introduit des facteurs imprévisibles et influents en matière d'apprentissage. Si on leur accorde trop d'importance, de telles catégories risquent d'induire des stéréotypes et de limiter la portée de la formation.

À propos de préférences en matière d'apprentissage, il convient une fois de plus d'évoquer l'apprentissage en ligne et l'apprentissage mixte. Certains formateurs affirment que la dimension en ligne de ces deux approches ne leur convient tout simplement pas et choisissent de ne pas les mettre à profit. Certains aspects plus spécifiques des composantes de l'apprentissage en ligne, par exemple les stimuli, le rythme, le niveau d'interaction, peuvent ne pas fonctionner pour certains apprenants, mais convenir parfaitement à d'autres. Par conséquent, comme pour tout autre aspect de l'apprentissage, les préférences des apprenants doivent être sérieusement prises en considération lors de la conception de la partie en ligne de l'expérience d'apprentissage. En outre, il est important de s'assurer que cette expérience est diversifiée et qu'elle répond à différents besoins (en termes d'accès).

Temps de réflexion

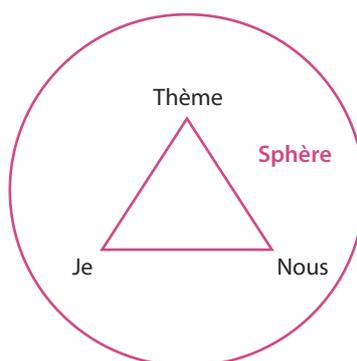
- ▶ Dans quelle mesure la formation que vous développez offre-t-elle différentes possibilités d'apprentissage ?
- ▶ Votre formation vise-t-elle différents éléments de compétence : connaissances, aptitudes et attitudes/valeurs ?
- ▶ Vos propres préférences en matière d'apprentissage influent-elles sur la manière dont vous concevez une activité de formation ?
- ▶ Si vous concevez une expérience d'apprentissage mixte, les parties en ligne et résidentielles s'équilibrent-elles lorsqu'il s'agit d'offrir diverses possibilités et approches ?
- ▶ Dans quelle mesure les possibilités d'apprentissage que vous offrez sont-elles inclusives et ouvertes à différentes aptitudes ?
- ▶ Incluez-vous différentes sources d'information (articles, vidéos, conversations, etc.) ?
- ▶ Dans quelle mesure faites-vous participer vos apprenants à l'élaboration du programme ?

104. Chardymova N. (2019), « Do we leave enough space for experiential learning? », *Coyote*, n° 28, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/do-we-leave-enough-space-for-experiential-learning>, consulté le 18 août 2020.

3.3. LES STRATÉGIES ET LES MÉTHODOLOGIES

3.3.1. Les stratégies de formation

La prochaine étape du processus est la conception d'une formation qui reflète les résultats d'apprentissage que vous souhaitez atteindre et qui prenne en compte les diverses préférences en termes d'apprentissage. La stratégie de formation concerne la façon dont vous planifiez le déroulement de votre programme, autrement dit la logique selon laquelle le contenu sera élaboré et les méthodes assemblées pour enclencher la dynamique de groupe. Dans ce contexte, il est des choses qui ne sont guère compliquées à comprendre : par exemple, ne pas commencer une formation avec un plan des actions à venir lorsque le but et le projet n'ont pas été définis. Cela étant, une stratégie de formation est importante puisqu'elle matérialise l'interconnexion des éléments de la formation. Le modèle d'interaction centrée sur le thème (développé par Ruth Cohn en 1981) illustre cette interconnexion.



On pourrait penser que ce modèle illustre la formation en général (l'intégralité de la section 4.1.3 est consacrée à ce modèle d'interconnexion), mais, dans ce contexte, il signale les éléments spécifiques et interdépendants qu'il convient de considérer dans une stratégie de formation.

Le « thème » est le but de la formation, la raison qui fait que tout le monde est là. Il représente les sujets et la forme de la rencontre. « Je » représente chacune des personnes individuellement impliquées dans la formation, dans l'équipe ou en tant que participant, qui viennent avec leurs attentes, leurs parcours d'apprentissage, leurs connaissances et leurs expériences en relation au thème. « Nous » représente le groupe, et pas seulement une collectivité physique, mais le groupe en tant que processus collectif, avec une existence culturelle impliquant la mise en place de modes de communication, d'hypothèses partagées, d'échanges sur les valeurs, d'atmosphères, de rôles, d'évitements et d'autres dynamiques. Enfin, la « sphère » est le contexte dans lequel se déroule la formation, depuis les conditions physiques et matérielles jusqu'aux considérations organisationnelles et aux relations avec le monde réel. Dans le contexte, il y a également un aspect qui détermine si la formation sera résidentielle, mixte ou dispensée uniquement en ligne.

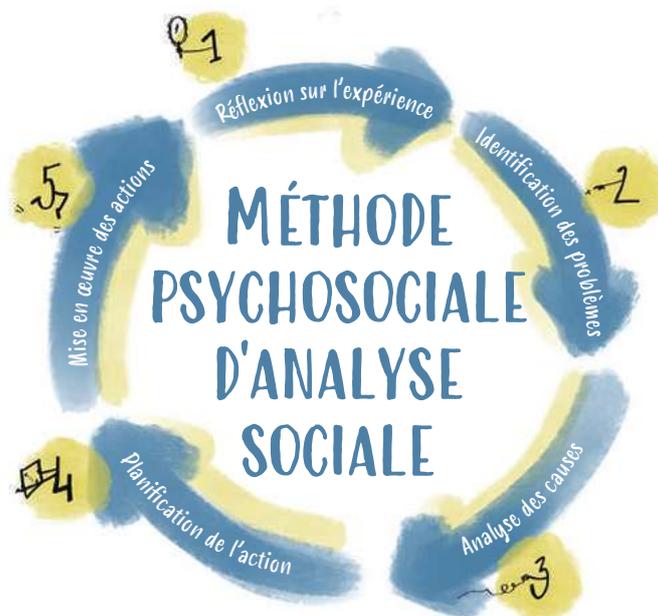
Le triangle suggère que, dans la sphère, ces différents éléments sont en relation et en équilibre. Chacun des axes du triangle nous invite à des questions qui vont façonner la stratégie de formation. La liste qui suit n'est pas exhaustive :

- ▶ « *Thème – Nous* » : quel niveau de connaissance du thème le groupe doit-il posséder ? Quelles sont les différentes expériences représentées ? La formation est-elle inductive (fournissant un cadre et une orientation au groupe) ou déductive (permettant au groupe de définir son cadre et de s'orienter par lui-même) ? Quelles attentes avons-nous concernant les contributions du groupe au thème ? Quel lien faisons-nous entre le développement du groupe et le développement du thème ?
- ▶ « *Nous – Je* » : comment approchons-nous les attentes individuelles en relation avec le groupe ? Quelle sorte d'espace existe-t-il pour l'individu au sein du groupe ? Est-ce que le temps de travail et les méthodes reflètent à la fois les besoins du groupe et des individus ? Comment gérons-nous les conflits ?
- ▶ « *Je – Thème* » : quelles attentes les individus ont-ils par rapport au thème ? Que veulent-ils apprendre ? En quoi l'exploration du thème répond-elle aux différents styles et rythmes d'apprentissage ? Quelle responsabilité les individus ont-ils eu égard à leur propre apprentissage, et quelles sont leurs possibilités de contribution ? Y a-t-il des questions individuelles concernant les compétences linguistiques, ou d'autres facteurs, qu'il faut aborder ?

La sphère doit alors être structurée en fonction de toutes ces relations et possibilités, des limites de l'espace de travail, des finances et des attentes de l'organisation, entre autres.

Nous pouvons examiner un exemple pratique de la stratégie de formation en relation avec la sphère. Le diagramme circulaire ci-dessous illustre la *méthode psychosociale de l'analyse sociale*, développée par le World Studies Project (cité dans Leahy, 1996 : p. 20). Cette stratégie de formation est fondée sur l'hypothèse selon laquelle le savoir est généré par une réflexion sur les expériences sociales et une synthèse de celles-ci. Elle incorpore par conséquent de fortes relations réciproques entre les trois pôles du triangle ; le thème est développé par des réflexions en groupe qui sont une synthèse des expériences individuelles pleinement interprétées au bénéfice du travail du groupe et de l'axe de travail indiqué par le thème. Tandis que le cycle se développe au travers des cinq phases, la formation progresse du fait de la constante interaction entre ces éléments.

Si ce modèle a été développé spécifiquement pour l'analyse sociale, en référence à l'éducation au développement, il peut s'appliquer à différents thèmes à condition que les hypothèses de base reflètent la stratégie de formation que nous voudrions adopter. Dans le cadre de cette stratégie, il reste des décisions majeures à prendre. La stratégie indique l'enchaînement logique des opérations à effectuer grâce à la méthodologie mise en œuvre pour faciliter la formation.



3.3.2. Méthodes et méthodologie

Question : quel est le pluriel de « méthode » ? Réponse : « méthodes », et non « méthodologie ». C'est là le premier point à clarifier dans cette section. Une méthode est une activité que vous planifiez ; elle offre un cadre à une certaine partie du programme. Il peut s'agir d'un jeu pour briser la glace, d'un exercice de simulation ou d'un exposé. La méthodologie, par contre, désigne la logique éducative des méthodes choisies. Le jeu de rôles « Un pas en avant »¹⁰⁵, par exemple, est une méthode ; tandis que le jeu de rôles est une méthodologie fondée sur la philosophie de l'apprentissage par l'expérience. Par conséquent, la méthodologie est étroitement corrélée à la stratégie de formation : c'est la « rubrique » dans laquelle vont être choisies les méthodes individuelles. Elle donne une indication des méthodes du programme et assure l'équilibre entre les types de méthodes, leur lien avec les styles d'apprentissage, l'activité du groupe/des individus, etc. Cela suggère aussi que choisir une méthode ne consiste pas simplement à trouver des activités qui viendront remplir le temps à votre disposition. Cette section étudie par conséquent les diverses questions à se poser avant de choisir une méthode.

Une méthode est l'angle sous lequel est envisagée la formation qui va être proposée aux participants. En tant que telle, la méthode permet de communiquer quantité d'informations sur le processus de planification. Un exposé de cinq heures sur la participation et la citoyenneté, sans question ni pause toilettes, peut paraître un peu étrange. La méthode choisie et les relations entre les axes du triangle qu'elle représente sembleraient ne pas correspondre aux valeurs du contenu ou de la formation. Il est donc essentiel que la méthode soit

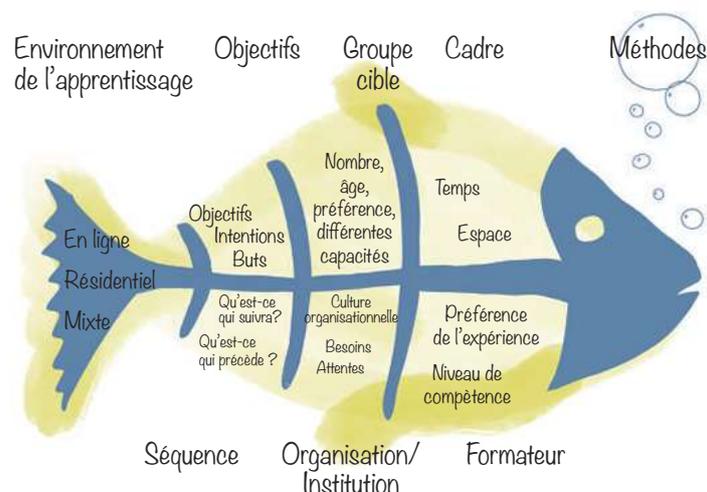
¹⁰⁵. « Un pas en avant » est une activité très populaire, voir *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/compass, consulté le 21 août 2020.

cohérente avec la vision de la formation et l'objectif qui lui a été assigné, autrement dit, avec les valeurs sous-jacentes, les buts généraux et les objectifs spécifiques. La méthode choisie doit répondre à un objectif spécifique et représenter un système de valeurs central à la démarche dans son ensemble. Si l'on devait élaborer une liste de questions importantes au moment du choix des méthodes, les premières à se poser pourraient être :

- ▶ La méthode choisie est-elle dans la ligne des valeurs transmises par le contenu et par les buts de la formation ?
- ▶ La méthode peut-elle conduire aux objectifs spécifiés à ce stade de la stratégie de formation ? (Complétez cette phrase : « À la fin de la session, je voudrais pouvoir dire que les participants... »)

Ces questions sont également utiles aux équipes pour leur permettre de faire le point sur leur compréhension commune des objectifs. De toute évidence, si les membres d'une équipe répondent différemment à ces questions, il faut reconsidérer le processus.

Pour déterminer les relations entre les méthodes et les divers facteurs, examinons le schéma ci-après.



Sur ce schéma, les bulles expulsées par le poisson représentent les méthodes. Elles ont été générées par le passage à travers tout le corps. Le long des arêtes, on peut observer les facteurs à l'origine de ces choix. Nous pouvons également les relier aux éléments dans la sphère du corps. Les questions qui suivent sont à examiner en relation avec le groupe :

- ▶ En quoi la méthodologie reflète-t-elle la réalité du groupe ? En d'autres termes, les différentes méthodes utilisées pour l'ensemble du programme répondent-elles à différents styles, besoins et rythmes d'apprentissage ?
- ▶ Quel type de communication la méthode encourage-t-elle au sein du groupe ?
- ▶ La méthode contribue-t-elle au processus de construction du groupe, ou bien est-ce un problème à ce stade ?
- ▶ Quels niveaux de confiance et de connaissance mutuelles la méthode suppose-t-elle dans le groupe ?
- ▶ En quoi la méthode correspond-elle à votre compréhension de la dynamique de groupe à ce stade ?
- ▶ En quoi la méthode répond-elle aux besoins et aux responsabilités du groupe à ce stade de la stratégie de formation ?
- ▶ La méthode est-elle sensible au genre et tient-elle compte des différences de capacités ?
- ▶ Dans le cadre de ces considérations relatives au groupe, nous pouvons ajouter une série de questions concernant les individus, et ainsi aborder cet axe de la relation triangulaire :
- ▶ Les méthodes prennent-elles en considération des informations biographiques individuelles potentiellement pertinentes (âge, éducation, langue, antécédents socioculturels, expériences, etc.) ?
- ▶ La méthode favorise-t-elle l'active participation des apprenants ?
- ▶ La méthode fait-elle appel à des compétences autres que verbales/intellectuelles ?
- ▶ Est-ce qu'elle laisse aux apprenants le temps et la possibilité d'entrer en contact avec leurs sentiments, leurs intérêts et leurs réflexions ?

- ▶ Les apprenants pourront-ils prendre conscience qu'ils sont responsables de leur apprentissage et de leur développement personnel ?
- ▶ Certaines questions soulevées motivent-elles la poursuite de la recherche, de la formation, des échanges ou de l'étude ?
- ▶ La méthode provoque-t-elle des réactions et des émotions qui peuvent être gérées dans le contexte de la formation ? La méthode est-elle suffisamment stimulante, ou pas assez ?
- ▶ La méthode suppose-t-elle certaines capacités physiques de la part des participants ? La méthode est-elle accessible à tous et sensible au genre ?

La méthode a une relation évidente avec le thème ; elle est choisie pour favoriser l'exploration d'une question à un moment donné. Pour en revenir à la stratégie de formation, il faut que la méthode soit en lien avec les objectifs du contenu et la relation du formateur et du groupe au contenu à ce moment-là :

- ▶ Quelles connaissances préalables (intellectuelles, émotionnelles, etc.) la méthode suppose-t-elle ?
- ▶ En quoi la méthode est-elle en rapport avec ce qui s'est passé avant et ce qui doit suivre ?
- ▶ De quelle façon la méthode valorise-t-elle et intègre-t-elle les contributions du groupe ?
- ▶ Quelles informations sont fournies par le formateur, et que reste-t-il aux participants à apporter et à trouver par eux-mêmes ?
- ▶ Quels sont les aspects du thème auxquels la méthode donne la priorité à ce stade, et pourquoi ?
- ▶ Enfin, figurent également dans la sphère différents facteurs qu'il convient de prendre en compte :
- ▶ La méthode est-elle faisable ?
- ▶ La méthode est-elle sûre au plan physique et saine sur le plan psychologique ?
- ▶ Les matériels nécessaires sont-ils disponibles et prévus dans le budget ?
- ▶ En quoi l'environnement physique influe-t-il sur le choix des méthodes ?
- ▶ Le temps disponible est-il suffisant ? Permet-il les petits retards et donne-t-il la possibilité de mener l'activité à son terme et de parvenir aux objectifs ?
- ▶ Est-il possible d'adapter la méthode à des changements de circonstances qui interviendraient dans le processus et/ou au sein du groupe ?

Note : La plupart des questions sont inspirées ou adaptées du document pour la formation des formateurs « Considerations for the design of training programmes and the choice of methods » (1998) d'Antje Rothemund (lui-même adapté de Gerl H. (1985), « Methoden der Erwachsenenbildung », dans Pöggeler F., *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Kohlhammer, Stuttgart).

Temps de réflexion

- ▶ Après avoir réfléchi à cette liste, voyez-vous des questions à ajouter dans les différentes catégories ?
- ▶ Selon vous, certaines de ces questions sont-elles particulièrement importantes ou très sujettes à controverses ?

3.3.3. Les méthodes en ligne et les outils numériques

Vous avez peut-être remarqué que l'un des facteurs à l'intérieur du « poisson » concerne le type d'environnement choisi pour la formation (résidentiel, en ligne ou mixte). Bien que cela n'ait pas une influence aussi importante sur le choix de la théorie à proposer aux apprenants ou du type de questions à utiliser pour la réflexion, c'est l'un des facteurs déterminants dans le choix d'une méthode. De nombreux formateurs habitués aux contextes résidentiels qui se sont aventurés dans le domaine de l'apprentissage en ligne ont en toute logique commencé par essayer d'adapter les méthodes utilisées dans l'interaction en face-à-face. Dans certains cas, cela fonctionne, dans d'autres non. Ou du moins, pas de la même façon.

Cela dit, si vous prenez en compte l'ensemble des facteurs à l'intérieur du « poisson », il convient d'intégrer les considérations ci-après sur les environnements d'apprentissage en ligne :

- ▶ les plateformes d'apprentissage en ligne permettent d'explorer du contenu à son propre rythme, du moins dans une certaine mesure. Cela permet de multiples parcours d'apprentissage, avec différentes méthodes et activités (permettant aux apprenants de choisir leur propre voie) ;

- ▶ avec la possibilité d'utiliser différentes plateformes et outils, l'apprentissage peut être une combinaison d'éléments et de méthodes synchrones (réunions en ligne) et asynchrones. Cela permet également de combiner et d'alterner des réunions en ligne et des tâches individuelles et/ou collaboratives ;
- ▶ les réunions en ligne sont un outil précieux pour créer des liens et rassembler les apprenants, mais elles peuvent aussi provoquer de la lassitude ;
- ▶ de nombreux contenus peuvent être stockés en ligne, notamment sur les plateformes d'apprentissage en ligne qui peuvent permettre de rassembler des ressources sous différents formats ;
- ▶ l'apprentissage en ligne se prête assez bien à l'utilisation de divers contenus visuels : images, vidéos, mèmes, GIF, etc. Il est toutefois important que les contenus visuels soient accessibles à tous les membres du groupe, et compte tenu de leurs capacités ;
- ▶ les modules en ligne peuvent se dérouler sur plusieurs semaines, période durant laquelle les participants se trouvent généralement dans leur environnement habituel. Cela leur permet d'effectuer des recherches et des tâches pratiques dans leur environnement ;
- ▶ les apprenants se connectent aux réunions en ligne depuis leur domicile et/ou leur bureau, ce qui signifie qu'ils introduisent dans le processus des repères familiaux. Cet environnement familial peut servir à briser la glace et à réduire la gêne ;
- ▶ un mot mis par écrit n'est pas la même chose qu'un mot exprimé oralement, et il ne permet pas beaucoup de clarification. Cela signifie que toute contribution doit être claire et précise, et cela vaut pour les contributions en face-à-face ;
- ▶ un environnement d'apprentissage mixte permet aux groupes locaux de se réunir en face-à-face, d'effectuer certaines tâches et activités, puis de repasser en ligne pour se connecter à l'ensemble du groupe international.

Enfin, un aspect important à considérer est celui des formateurs eux-mêmes. Sont-ils à l'aise en ligne, familiarisés à cet environnement et convaincus qu'il peut offrir aux apprenants des perspectives et des interactions significatives ? On observe chez les travailleurs de jeunesse et la communauté des formateurs de jeunes une certaine résistance vis-à-vis des environnements d'apprentissage en ligne. C'est un aspect à prendre en considération lors de la planification d'une formation qui inclut également une dimension en ligne.

Pour une vue d'ensemble et des idées de méthodes à mettre en œuvre en ligne, consultez le portail DiGi YOUTH¹⁰⁶, le numéro 26 du magazine *Coyote* et l'article de Nerijus Kriauciunas (« Smart and digital youth work resources: where to find more »)¹⁰⁷, le guide de l'animation de groupes en ligne (*Leading groups online*)¹⁰⁸ ou encore le guide de l'e-apprentissage (*DOYIT eLearning guide*) de l'Agence européenne pour l'information et le conseil des jeunes (ERYICA)¹⁰⁹.

De même, au moment de choisir une méthode, il est à noter que de plus en plus d'outils numériques font leur entrée dans les salles de formation résidentielles : applications de chasse au trésor, quiz en ligne, applications permettant de recueillir rapidement les sentiments et les opinions des individus, etc. S'ils sont fort utiles et attrayants, ils risquent toutefois de détourner l'attention de l'ici et maintenant pour la diriger vers le web, où de nombreuses tentations se cachent derrière le moindre clic. Cela étant, même si le téléphone nous suit partout, y compris lors de formations résidentielles, ce n'est pas la fin du monde ! Les formateurs doivent s'adapter à ces réalités et en tenir compte dans le choix de leurs méthodes. De l'avis de certains formateurs, les formations résidentielles pourraient offrir une alternative à cette situation et, de fait, nous constatons une augmentation des formations en face-à-face et des activités de plein air. D'autres estiment que nous devrions mettre plus à profit les atouts des technologies numériques et développer des méthodes qui les utilisent. Comme souvent, l'idéal se situe quelque part entre ces deux positions. Les formateurs devraient s'efforcer de trouver l'option qui leur convient le mieux et qui leur permet d'optimiser leurs compétences. Et surtout, il est important de joindre le geste à la parole : nous sommes tous des êtres humains et la plupart d'entre nous

106. Volf I., *Methods in online learning – part 1* et *Methods in online learning – part 2*, portail DiGi YOUTH, accessibles à l'adresse www.digi-youth.com, consulté le 21 août 2020.

107. Kriauciunas N. (2020), « Smart and digital youth work resources: where to find more », *Coyote*, n° 26, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/smart-and-digital-youth-work-resources-where-to-find-more>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

108. Rewa J. et Hunter D. (2020), *Leading groups online – A down-and-dirty guide to leading online courses, meetings, trainings, and events during the coronavirus pandemic*, accessible à l'adresse www.leadinggroupsonline.org/ebooks/Leading%20Groups%20Online.pdf, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

109. ERYICA, *DOYIT eLearning guide*, accessible à l'adresse <https://static1.squarespace.com/static/63e63a0eebdc006803f20644/t/6413450a9766081360d043dd/1678984460872/DOYIT+eLearning+Guide+2023.pdf>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

utilisent leur téléphone pour surfer sur le web et passer d'une série sur un service de streaming à un rapide tutoriel vidéo sur la façon d'assembler un meuble.

La technologie est un catalyseur. Ce qui compte, c'est l'usage que nous en faisons. Elle peut nous rendre plus ou moins productifs, en fonction de la façon dont nous l'utilisons. Pour chaque distraction qu'il nous offre (mêmes, pièges à clics, posts amusants sur Reddit, vidéos YouTube, médias sociaux, etc.), internet nous fournit également des outils pour aller droit au but¹¹⁰.

Pour trouver des idées, vous pouvez consulter la liste d'outils compilée par le SEEYN (Réseau jeunesse de l'Europe du Sud-Est) sur son portail DiGi YOUTH¹¹¹.

3.3.4. Les méthodes et le formateur

Au bout du compte, bien entendu, le succès de la méthode choisie dépend du formateur qui dispense la formation. Une méthode qui implique un groupe dans une situation d'apprentissage par l'expérience n'est pas de l'ordre d'une science exacte, et les contributions et directions inattendues ont une grande valeur. Mais il faut pour cela que le formateur soit conscient de leur caractère inattendu et soit en mesure de les rattacher aux objectifs et au déroulement anticipé de la session. Fondamentalement, un formateur doit se sentir à l'aise avec la méthode et avoir confiance en sa capacité à y voir clair. Les questions suivantes peuvent vous servir de guide pour évaluer si la méthode vous convient en tant que formateur :

- ▶ Vous sentez-vous en confiance et convaincu de la méthode ?
- ▶ Avez-vous pleinement expérimenté la méthode en tant que participant ? Ou en tant que membre d'une équipe où des personnes ont vécu cette expérience ? L'avez-vous vous-même mise en œuvre ?
- ▶ Pensez-vous avoir les compétences nécessaires, en particulier des connaissances de base sur le sujet, pour appliquer cette méthode ?
- ▶ Êtes-vous en mesure d'anticiper les résultats, mais aussi de faire face aux imprévus ?
- ▶ Avez-vous un plan B en cas de problème avec la méthode ?
- ▶ Pouvez-vous fixer les objectifs de l'activité tout en évitant une animation dogmatique, c'est-à-dire sans pousser les participants à formuler les « bonnes réponses » ?
- ▶ Dans quelle mesure serez-vous capable de gérer les sentiments des participants ou du groupe qui pourraient découler de la méthode ?
- ▶ Votre méthode est-elle totalement inclusive de capacités différentes ?
- ▶ ...

Questions adaptées du document d'Antje Rothmund (1998) (voir la section 3.3.2).

Cette liste de questions n'est pas exhaustive (comme l'indiquent les points de suspension), et ce ne sont que des aspects possibles à prendre en considération pour choisir une méthode appropriée. Néanmoins, elle devrait aider le formateur à éviter une situation où il estime avoir la « méthode parfaite », autrement dit une méthode certes fondée sur ses préférences et ses expériences, mais qui pourrait bien être sans pertinence aucune avec la réalité du « thème », du « groupe », de « l'individu » et de la « sphère » (éléments expliqués à la section 3.3.1).

3.4. LES CONSIDÉRATIONS LOGISTIQUES

Organiser une formation, c'est comme se préparer à un voyage. Nos grands-mères disaient que mieux vous prépariez vos bagages, plus le voyage serait réussi. Selon nous, elles avaient raison. Et c'est la même chose pour une formation : mieux vous la préparez, mieux vous êtes préparé à affronter l'inattendu.

Cette section est organisée selon une division conventionnelle en trois parties et examine les questions pratiques et logistiques qui se posent avant, pendant et après la formation. Il est bon de se souvenir que, si la formation en elle-même est la phase la plus attrayante, il convient de porter le même intérêt à chacune des phases du processus. De nombreuses activités de formation sont associées à une formation en ligne/un apprentissage mixte, en particulier avant ou après la phase résidentielle ou pendant la phase d'apprentissage

110. Mandiga K. (2018), « The simple truth about technology and human attention spans », accessible à l'adresse <https://medium.com/flock-chat/the-simple-truth-about-technology-and-human-attention-spans-311154c20fd>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

111. Portail DiGi YOUTH, « Everything you ever wanted to know about online learning and digital tools in youth work », accessible à l'adresse www.digi-youth.com, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

pratique (par exemple un projet pratique) et de candidature. Quant aux stages de formation de longue durée, ils comprennent deux phases résidentielles, dont de multiples tâches et, entre les deux, un apprentissage en ligne.

Le tableau ci-dessous, très général, permet de définir les éléments basiques à prendre en considération lorsque l'on prépare et conduit une formation résidentielle. Bien entendu, l'ordre des séquences peut varier si d'autres parties prenantes sont impliquées ou si vous externalisez votre formation, selon que vous proposez une expérience en ligne ou un apprentissage mixte, et dépendra donc de l'organisation ou des organisations impliquées, du lieu ou des lieux possibles, etc. À l'annexe 4, vous trouverez une grille et une description beaucoup plus détaillées des considérations logistiques concernant les phases « avant – pendant – après » d'une formation.

Les paragraphes suivants fournissent des exemples ou des orientations, ainsi que tous les éléments cruciaux à prendre en compte dans la planification logistique d'une formation. Ils présentent les séquences logiques des principales démarches administratives à mener. Nous nous sommes abstenus de préciser le temps nécessaire à chaque action, dans la mesure où cela dépend de nombreuses variables et de facteurs spécifiques, de la nature de la formation jusqu'aux besoins et traditions de l'organisation. En règle générale, pensez à votre grand-mère et ne sous-estimez pas le temps requis par certaines démarches administratives, telles les demandes de visas.

3.4.1. Avant

Les étapes cruciales préalables à une formation englobent l'évaluation des besoins, la décision sur le thème, la date, l'organisation de l'accueil, le(s) type(s) d'événement(s) et les dates limites à la demande de subvention, le choix du lieu, la sélection de l'équipe préparatoire, ainsi que l'accord sur une réunion préparatoire. Idéalement, la réunion préparatoire se tient sur le lieu même de la formation, puis l'appel à candidatures et les invitations sont préparés. Les invitations pour les experts, les médias, les assistants et les personnels accompagnants, ainsi que les invitations pour les organisations et les participants (l'appel à participants), sont envoyées. Il est essentiel de disposer d'un système démocratique et équitable pour la sélection des participants, en vertu duquel les candidats retenus en seront informés par courrier et (le cas échéant) recevront une lettre d'invitation pour se procurer le visa nécessaire. En outre, les documents tels que les lettres d'information, le dossier d'information ou les certificats pour les participants doivent être préparés au préalable par les organisateurs. Dans l'intervalle, les formateurs doivent concevoir le contenu de la formation, rédiger les grandes lignes de leurs sessions (voir à l'annexe 5), convenir des méthodes, des contributions et du calendrier, et se tenir mutuellement informés de leur travail préparatoire.

3.4.2. Pendant

Dans l'idéal, les organisateurs et l'équipe préparatoire arrivent sur le site avant les participants. Cela leur donne la possibilité de tenir une autre réunion préparatoire pour peaufiner le programme et examiner toutes sortes de détails pratiques et techniques sur place.

D'autres considérations logistiques (qui, espérons-le, ne seront pas à la charge des formateurs, qui devraient être surtout responsables du contenu) sont notamment les formalités de remboursement des frais de voyage, les frais de participation, les formulaires de consentement pour les photos et la couverture par les médias sociaux. En outre, les obligations de compte rendu, telles que l'affichage quotidien dans les médias sociaux ou la réalisation de vidéos, doivent être convenues et réparties entre les membres de l'équipe.

3.4.3. Après

L'organisation responsable s'occupe des remboursements des frais de voyage et assure le suivi de la couverture médiatique ou des travaux politiques pertinents. En fonction des pratiques de l'organisation et des règlements relatifs aux subventions, le rapport peut être produit sous forme écrite ou en ligne, sous forme de clip vidéo, de podcast, de site web, de contenu multimédia, graphique et/ou autre (voir également la section 5.1 sur le transfert et la multiplication). Une diffusion appropriée et un suivi durable dépendent en grande partie du soutien institutionnel et organisationnel, ainsi que de la motivation personnelle des participants et des formateurs. Si possible, l'équipe peut se réunir encore une fois (en face-à-face ou en ligne) pour procéder à une évaluation complète de la manifestation.

Pour plus de détails sur ce qui précède, voir à l'annexe 4.

De toute évidence, il faut penser à quantité de choses en termes de gestion logistique. Il est important que les diverses parties responsables de la manifestation (l'organisation, l'équipe préparatoire et, dans une certaine mesure, les experts et les participants) puissent avoir une vision d'ensemble des différents éléments qui contribuent à sa réussite. Sachant cela, il est bon de préciser que la flexibilité de l'équipe et la préparation à tout événement inattendu sont deux éléments aussi capitaux pour l'exécution aisée des tâches administratives que le sont les facteurs socio-éducatifs. Que votre grand-mère soit avec vous !

Temps de réflexion

Dans ce chapitre, nous vous avons suggéré une séquence logique d'actions (principalement administratives) qui pourrait vous aider lors de la préparation d'une formation. Nous avons choisi de ne pas fournir de calendrier. Donc, à partir de là... à vous de jouer !

- ▶ Réfléchissez à la taille, à la structure, à la gestion, au fonctionnement et à la façon de travailler de votre organisation. En gardant tout cela à l'esprit, essayez d'indiquer sur ce calendrier le moment qui vous semble le plus approprié pour la séquence d'actions suggérée (un mois avant, ou un mois après, etc.).

AVANT

Actions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Chronologie												événement

Vous pouvez répéter ce schéma pour PENDANT et APRÈS.

Vous pouvez aussi vous référer au *T-Kit 3 – Gestion de projets*¹¹², et notamment sa section 3.2.6.1 « Planification et calendrier » (pp. 58-61).

3.4.4. Les réunions de l'équipe préparatoire : pourquoi, quand, et quelle durée ?

Le succès d'une activité dépend en grande partie d'un processus préparatoire complet, approfondi et mené en temps utile, dans lequel les principaux aspects de l'activité sont pris en compte. L'expérience montre que réduire le temps de préparation a souvent des conséquences préjudiciables sur les résultats de l'activité.

Les activités de formation doivent inclure au moins une réunion préparatoire en plus du temps consacré à la sélection des participants (lorsque celle-ci relève de la responsabilité de l'équipe pédagogique) ; cela n'inclut pas les éventuelles réunions préparatoires précédant immédiatement l'activité. Bien entendu, l'équipe de formateurs qui a conçu l'activité doit également assumer la responsabilité de son bon déroulement.

Dans l'idéal, une réunion préparatoire doit se dérouler plusieurs mois avant la formation. Le moment exact va dépendre de ce qu'il faut y faire. La formation sera-t-elle mixte et inclura-t-elle une phase d'apprentissage en ligne avant la partie résidentielle ? Les participants seront-ils sélectionnés pendant ou après la réunion ? Faut-il inviter les experts ? Cela doit être fait en temps opportun.

La durée de chaque réunion dépend de la nature de la formation. Le fait que les membres de l'équipe se connaissent ou pas va aussi être déterminant. Quoi qu'il en soit, la réunion doit durer au moins deux jours. Outre le fait de clarifier le cadre de la formation, de préparer le programme et de répartir les tâches, il faut consacrer du temps à la construction de l'équipe et à l'évaluation de la réunion.

Avant de clôturer la réunion, il faut s'assurer que les tâches ont été clairement réparties et que les délais sont fixés. Qui doit faire quoi à quel moment ? Qu'est-ce qui peut être fait en ligne et au moyen des outils numériques ? Il peut être utile de nommer un coordinateur qui, entre les réunions, va garantir le respect de la planification.

112. *T-Kit 3 – Project management*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-3-project-management>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

3.4.5. Le profil des participants

Après avoir analysé les besoins en profondeur, fixé les buts et les objectifs de la formation, et décidé de la méthodologie (qui, dans notre contexte, est bien sûr l'éducation non formelle), l'équipe préparatoire doit se pencher sur la conception du programme (voir la section 3.5), ainsi que sur le type et l'éventail de participants à cibler.

Se mettre d'accord sur le profil des participants est capital. Une description détaillée du profil approprié va aider les organisations à déterminer lesquels de leurs membres envoyer suivre la formation. Cela va aussi aider l'équipe préparatoire à élaborer le programme et à prévoir l'active implication des participants. Bien évidemment, le profil n'est en fait qu'un ensemble de caractéristiques auquel les participants vont conférer une réalité. Ce n'est pas une liste de souhaits, et l'on constate aussi souvent des divergences entre les qualités mises par écrit et la réalité (notamment dans le cas de l'évaluation par les participants de leurs compétences linguistiques). Cela dit, s'appuyer sur un profil spécifique permet aussi aux équipes de formation de construire un programme fondé sur un certain nombre d'hypothèses (voir la liste ci-dessous). Ensuite, ce programme peut être adapté et harmonisé en fonction de l'évaluation du groupe par l'équipe, mais aussi des attentes et des réactions qu'elle enregistre. Nous vous rappelons également l'obligation d'appliquer le Règlement général sur la protection des données (RGPD) concernant le traitement des informations à caractère personnel relatives aux participants.

Voici la liste des éléments ou rubriques à prendre en considération lors de l'élaboration du formulaire de candidature :

- ▶ **Âge** : certaines institutions conditionnent leurs subventions à des limites d'âge. Il est également utile de déterminer un groupe d'âge en rapport avec vos buts, objectifs et méthodes de travail.
- ▶ **Langues** : il s'agit là d'une question cruciale, notamment si l'équipe de planification doit assurer l'intervention d'un service d'interprétation. Il est par conséquent utile d'indiquer non seulement les langues de travail, mais également le niveau de compétence requis. Par exemple, certains formulaires demandent au candidat d'être capable de comprendre parfaitement les questions posées et d'y répondre sans aucune aide extérieure.
- ▶ **Expériences et compétences** : cette rubrique doit permettre d'indiquer la nature et la portée des expériences des candidats en relation avec le thème du stage. Les participants doivent-ils posséder des connaissances, des compétences et des attitudes spécifiques pour participer à l'activité ? Par exemple, dans le cas d'une formation avancée sur la gestion de projets, le formulaire peut préciser que les candidats doivent avoir assumé la responsabilité d'au moins trois projets. Si le stage s'adresse à des débutants, le formulaire peut les interroger sur leurs engagements précédents et demander des preuves de leur participation à de futurs projets. Cet élément est souvent utile pour identifier et intégrer les processus d'apprentissage préalables. L'équipe de planification peut utiliser les informations relatives aux expériences des participants comme point de départ du programme, et organiser la participation sur la base de leurs connaissances et l'évaluation de leur travail précédent.
- ▶ **Besoins et motivation** : la section 3.1 affirmait que l'évaluation des besoins était le point de départ de l'élaboration de la formation. Il en découle que les candidats doivent avoir de réels besoins si l'on veut cibler correctement les buts généraux et les objectifs de la formation. Ils peuvent avoir besoin de la formation pour des raisons spécifiques (nouvelles responsabilités au sein de leur organisation, par exemple), ou pour des raisons associées à leur développement global (une formation avancée pour formateurs, par exemple). Le formulaire peut notamment demander aux candidats pourquoi ils ont besoin de la formation, quels sont les bénéfices qu'ils en attendent et comment ils y donneront suite. Ces questions concernent aussi leur motivation. En effet, s'il est difficile pour une équipe d'évaluer les besoins et les motivations à partir de peu d'éléments, des questions directes de cette nature apportent souvent des éclairages intéressants.
- ▶ **Besoins en termes d'accès** : pour n'exclure personne, il faut envisager des éléments tels que l'accès aux fauteuils roulants, l'interprète en langue des signes, le sous-titrage en temps réel, les documents en braille, les documents faciles à lire, l'assistance personnelle et d'autres formes de besoins liés au handicap. Pour des informations et des suggestions précieuses à cet égard, veuillez vous référer à l'annexe 3, qui propose un modèle de questions fréquemment posées pour compléter les formulaires destinés à des groupes à capacités inégales, ainsi qu'un questionnaire sur les conditions d'accès élaboré par l'ENIL (Réseau européen pour la vie autonome).
- ▶ **Type d'organisation et position au sein de l'organisation** : ce point doit permettre de clarifier le type d'organisation ciblé ; le formulaire peut solliciter des informations sur les antécédents, les buts et les

structures des organisations candidates. En outre, la position des candidats au sein de leur organisation influe sur leur aptitude à se faire les multiplicateurs du stage et, souvent, à appliquer ou suggérer les changements dont la nécessité a été révélée par la formation.

- ▶ **Genre** : cette précision peut être utile pour remédier aux inégalités entre les genres.
- ▶ **Régimes alimentaires** : assurez-vous que votre environnement d'accueil peut répondre aux différents besoins alimentaires (intolérance au lactose, maladie cœliaque, régimes végétalien et végétarien, etc.). Renseignez-vous sur les spécificités de l'environnement d'accueil qui pourraient rendre difficile la participation de personnes ayant des besoins alimentaires particuliers.

Dès que l'organisation a reçu les candidatures des participants potentiels, elle peut démarrer la sélection. Il est important de souligner que la sélection n'est pas synonyme de jugement. Il ne s'agit pas de juger les aptitudes ou les capacités des candidats, mais de sélectionner ceux dont le profil et les besoins correspondent le mieux aux buts et aux objectifs du programme. En outre, il est important de connaître les projets du participant à l'issue de la formation : a-t-on une idée précise de la manière dont cette formation peut être bénéfique pour le travail ou les activités futures d'une personne ? La frontière entre sélection et jugement est mince, et certaines raisons politiques ou organisationnelles peuvent parfois motiver des admissions ou des refus. Mais les équipes peuvent limiter ces biais en définissant des critères de sélection les plus clairs possible.

3.4.6. Les différents types de stage de formation

L'une des étapes fondamentales de la préparation consiste à décider du type de stage de formation (voir aussi la section 3.2.3). Ce choix va influencer sur le processus éducatif de façon significative. Parfois, le choix en incombe à l'équipe préparatoire. Très souvent, le cadre est fourni par l'organisation, ou le sponsor/l'institution qui a défini le type de stage qu'elle souhaitait. Vous trouverez ci-dessous une liste non exhaustive des principaux types de stage proposés.

- ▶ **Le stage de formation de longue durée** se déroule sur une période relativement longue et se compose de différentes parties. Il peut par exemple prendre la forme d'un certain nombre de modules résidentiels, séparés par une période fixe pendant laquelle les participants doivent effectuer des tâches spécifiques et appliquer l'expérience apportée par la formation. Le processus de formation, de mise en œuvre puis d'évaluation qu'il implique a fait la preuve de son intérêt tant pour les formateurs que pour les stagiaires, car il donne une image plus complète de la boucle de la formation.
- ▶ **Le stage de formation en ligne** peut être de courte ou de longue durée. Il consiste principalement en des modules accessibles à un grand groupe de personnes ou en une formation qui se répète. Il présente l'avantage d'économiser des ressources ; son accès est facile et il offre aux participants beaucoup de souplesse en termes de temps. Il est particulièrement adapté au transfert de connaissances.
- ▶ **Le stage de formation mixte** peut prendre la forme d'une formation à moyen ou long terme, composée de deux séminaires résidentiels, d'un projet pratique et/ou de modules d'apprentissage en ligne entre les deux séminaires (avant ou après les activités résidentielles). C'est un bon outil pour aider les participants à approfondir leur apprentissage et à poursuivre leur développement personnel (organisationnel) entre les formations résidentielles. Les participants ont ainsi la possibilité de mettre leur apprentissage en pratique, d'approfondir leurs compétences, d'échanger avec leurs pairs et de bénéficier du soutien continu de leurs formateurs.
- ▶ **La formation individuelle** est une expérience d'enseignement ou d'apprentissage dirigée par un formateur, dans laquelle ce dernier est présent sur place. Selon les besoins de l'apprenant, il peut s'agir d'une combinaison de mentorat, de tutorat et de diverses autres approches. Ce format répond à des besoins personnels spécifiques et à des contraintes en termes d'accès : l'apprenant n'est pas exposé et suit son propre rythme. Cette formule est fréquemment utilisée pour les cours privés de langue et d'informatique, notamment.
- ▶ **La formation sur mesure** : dans l'ENF, presque toutes les formations sont sur mesure. Le programme et le contenu sont spécialement conçus pour répondre aux besoins exprimés par les participants. Il existe différentes façons de la structurer. Il peut y avoir des buts et des objectifs fixes sur la base desquels l'équipe préparatoire peut élaborer le programme avec les participants. Il est également possible de décider des buts et objectifs avec les participants dans le cadre d'un processus encadré. Cette formule peut convenir à une formation avancée sur un thème spécifique ou à une organisation active dans un domaine spécifique, pour permettre aux membres de combler des lacunes en matière de compétences ou de connaissances.

- ▶ **La formation organisée en modules** consiste en différents modules qui sont des unités spécifiques ou des stages de formation à part entière. Les modules sont souvent axés sur une question spécifique et peuvent être progressivement mis en relation les uns avec les autres, ou être proposés séparément.
- ▶ **Le stage de perfectionnement** est une formation spécifique sur un sujet donné en relation avec la tâche ou le travail que l'apprenant doit exécuter. Le principal avantage de cette formule est que le contenu de la formation est immédiatement mis en pratique et que le formateur bénéficie des réactions immédiates de l'apprenant.
- ▶ **La formation obligatoire** est associée à des buts et des objectifs définis, et fait partie du système de l'organisation. Les participants sont encouragés ou exhortés à y prendre part dans le but d'acquérir des connaissances et des compétences spécifiques liées à leurs tâches. Ce type de stage est courant dans certaines organisations, telles les guides et les scouts, dans lesquelles des formations spécifiques sont systématiquement suivies par les membres appelés à occuper des rôles ou des postes spécifiques.
- ▶ **La formation de type mixte** réunit les aspects des formats précités pour répondre à des besoins spécifiques. Ce type de formation est dicté par le contexte, et il faut veiller à ce que les différents aspects associés n'entravent pas la bonne marche du processus éducatif. En guise d'exemple, on peut citer une formation fondée sur des modules, dont un module est consacré au perfectionnement, tandis que les autres sont « sur mesure ».
- ▶ **La visite d'étude** sert au renforcement des capacités des participants dans le cadre d'un processus de formation. Dans le cas d'une formation résidentielle, une visite d'étude est prévue (dans une ONG ou une institution) pour renforcer concrètement le contenu et les compétences à acquérir tout au long de la formation, et aider à leur transfert dans la pratique/la vie réelle.
- ▶ **La période ou expérience pratique** dans le cadre d'une formation de courte ou de longue durée offre aux participants en formation la possibilité de développer leurs compétences et de mettre en pratique leur apprentissage. Il peut s'agir d'un atelier, d'un séminaire, d'un échange de jeunes sur un sujet spécifique, etc.
- ▶ **La réunion de groupes de pairs**, réservée à des petits groupes, va favoriser l'apprentissage et l'échange en groupe et de manière individuelle dans le cadre d'un stage de formation ou d'un suivi. Les groupes de pairs aident les participants à appliquer leurs connaissances, à continuer à apprendre ensemble et à obtenir un feedback de leurs pairs afin d'entretenir le processus de développement personnel, la motivation et les échanges.
- ▶ **Le mentorat** est une relation à long terme (par exemple dans le cadre d'une formation à long terme des formateurs), dont les objectifs sont variables. Ces derniers sont fixés par le participant, à qui le mentor apporte son soutien et ses conseils pour ses futurs rôles. Le mentorat est un partenariat de développement et un processus d'accompagnement par lequel le formateur partage des compétences, des informations et des perspectives, afin de favoriser la croissance personnelle/professionnelle du participant.
- ▶ **Le coaching** est un partenariat entre l'apprenant et le coach. Il permet à un individu de passer de la situation actuelle à celle qu'il souhaite atteindre. Grâce à un retour d'information, à des idées et à des conseils, le coach prépare l'apprenant à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Ce dernier développe ainsi des compétences personnelles/professionnelles qui lui permettront de réussir dans ses entreprises.
- ▶ **L'observation au poste de travail** est une opportunité de développement des compétences dans laquelle une personne observe une autre personne dans son travail quotidien et dans la gestion de ses tâches organisationnelles/institutionnelles.

3.4.7. Les aides à la formation et les environnements d'apprentissage

Il ne faut pas oublier que les conditions de travail et l'environnement dans lequel la formation a lieu auront un fort impact sur le succès de l'activité, mais ils ne devraient pas en être le gage absolu. Les normes relatives au lieu, aux conditions de travail ou aux ressources techniques doivent être analysées dans le cadre plus large de la réalité économique et sociale de l'activité, tout en veillant à ce que la qualité du processus éducatif soit assurée. Voici certains aspects à prendre en compte.

1. Les activités doivent se dérouler dans un environnement physique approprié, accessible et favorable à l'apprentissage. Il est conseillé de vérifier dans quelle mesure on peut aisément moduler les espaces d'apprentissage : disposer les chaises en cercle ou créer des espaces pour des petits groupes de cinq à six participants.

2. Les activités doivent se dérouler à un niveau optimal de qualité technique, en garantissant l'accès aux équipements et aux outils techniques, et leur bonne utilisation. Les équipes de formateurs doivent toutefois faire preuve de souplesse car, pour diverses raisons, il n'est pas toujours possible de bénéficier de conditions de travail optimales.
3. Les organisateurs des stages de formation, ainsi que les formateurs, doivent être ouverts aux nouveaux outils pédagogiques et technologiques, et leurs installations doivent être à la pointe des normes et pratiques de formation.
4. Les stages de formation exigent des ressources financières et humaines appropriées qui devraient être affectées de manière cohérente pour assurer le succès de chaque activité.

Dans la section sur les préférences en termes d'apprentissage (3.2.6), nous avons souligné que les individus apprennent différemment, à des rythmes différents et en relation avec les divers stimuli et compétences engagés. Tout en reflétant ces facteurs dans les choix méthodologiques de la formation (voir la section 4.3.2), la structuration physique des sessions et la façon dont le matériel est présenté exercent une influence déterminante sur la communication et l'animation de l'apprentissage. Le choix du matériel de formation est donc important.

Ce choix repose sur différents éléments :

- ▶ le nombre de participants et leurs antécédents ;
- ▶ les besoins en termes d'accès ;
- ▶ l'environnement physique ;
- ▶ l'approche et la stratégie de formation ;
- ▶ le sujet et le contenu de la session ;
- ▶ le matériel et les technologies disponibles ;
- ▶ les compétences et les capacités des formateurs.

Lors de l'examen de ces éléments, il est bon de se rappeler que les aides à la formation ne sont pas en soi une méthode de formation ; elles restent des outils qui ne remplacent pas le formateur. Il est utile d'employer différents types de supports, mais la diversité (ou la technologie !) n'est pas une fin en soi. Installer un système de vidéoconférence entre les différents étages du centre de formation peut faire son effet, mais s'en tenir à une bonne vieille plénière peut être plus simple. Cela étant, certains formateurs mettront tout en œuvre pour ne pas recourir aux nouvelles technologies et pour noter leur présentation sur 10 feuilles de chevalet de conférence ! Il faut également garder à l'esprit l'aspect environnemental et évaluer dans quel cas les différentes aides sont le plus utiles. En fait, ces différentes aides sont là pour nous permettre de limiter nos efforts en tant que formateurs et nous aider à obtenir des résultats plus efficaces. À ce sujet, il est conseillé de vérifier avant la session que le matériel choisi sera réellement une aide et qu'il n'exigera pas de vous un numéro de virtuose. Comme le soulignait la section 2.2.4, notre façon de former est le reflet de notre image de formateur ; et les supports que nous employons peuvent en être une extension.

Suivent quelques questions et points importants à vérifier :

- ▶ *L'espace de formation* offre-t-il les conditions d'accès nécessaires à une égale participation ? Tous les participants peuvent-ils comprendre et suivre correctement la session ? Cela implique de vérifier l'éclairage, les microphones, la position de l'écran, l'accès Wi-Fi, etc.
- ▶ Vos *aides/diapositives* se limitent-elles à l'essentiel pour éviter de constituer une distraction ? Choisissez une mise en page appropriée, avec une taille de caractères appropriée. Espacez les lettres de façon adéquate en utilisant une police d'écriture plus grande que large. Si vous utilisez des couleurs, faites attention aux couleurs claires, peu visibles.
- ▶ Utilisez-vous de la *musique* pour détendre les participants ou créer une atmosphère particulière¹¹³ ?
- ▶ Faites-vous toujours une vérification du son et un test du *microphone* ?
- ▶ Entraînez-vous pour trouver la bonne distance entre le micro et la bouche pour éviter le larsen. Si quelqu'un est malentendant, voyez si son appareil auditif est compatible avec le volume de votre microphone ou si un système de boucle supplémentaire est nécessaire.

113. Pour une utilisation attentive de la musique dans les contextes de formation, veuillez vous référer aux stages de formation « Sound of Music » de Salto. Pour plus d'informations, voir à l'adresse www.youtube.com/watch?v=BwVUumkBh6k&feature=youtu.be ou écouter les témoignages de la formation « Sound of Music » : www.youtube.com/watch?v=CFZcLtvn01o&feature=youtu.be, consulté le 21 août 2020.

- ▶ L'un de vos participants a-t-il un *assistant personnel* ou a-t-il besoin de l'*aide d'une autre personne* pour participer sur un pied d'égalité ?
- ▶ Veillez à réfléchir aux aspects de l'inclusion.
- ▶ Que prévoyez-vous en termes d'*exercices physiques et dynamiques* ?
- ▶ Veillez également réfléchir aux questions liées au *rythme* de la formation. En cas de participants malentendants dans le groupe, les interprètes vont avoir besoin de temps pour leur transmettre les informations.

Qu'il s'agisse d'une simple activité d'échauffement ou d'un exercice créatif, assurez-vous de disposer en quantité suffisante du matériel nécessaire à un exercice particulier et de toujours garder à l'esprit les questions d'accès (voir le questionnaire sur les conditions d'accès à l'annexe 3), les limites de chacun, la sûreté et la sécurité de chaque participant.

Temps de réflexion

- ▶ Quelles sont les considérations importantes pour vous en matière d'aides à la formation ?
- ▶ Que souhaiteriez-vous ajouter aux suggestions et exemples ci-dessus ?
- ▶ Quelles sont vos expériences de ce point de vue ?
- ▶ Que faut-il absolument avoir en tête, surtout lorsque vous travaillez avec des groupes à capacités inégales ?

Les environnements d'apprentissage

Les environnements d'apprentissage sont importants pour la dynamique de groupe et ont un impact sur le processus d'apprentissage. Les participants doivent être physiquement à l'aise, être capables d'entendre et de voir correctement, et il doit y avoir suffisamment de place pour les activités prévues. La salle de formation doit avoir suffisamment de lumière naturelle et être aérée, et les participants et les formateurs doivent savoir où se trouvent les issues de secours.

Mettre en place votre plénière/espace de travail

Disposer les chaises en cercle est une approche informelle qui favorise les échanges, voire l'intimité. Tous les participants peuvent se voir et il n'y a pas de place préférée.

Disposer les chaises en rang face à l'orateur (comme au théâtre) est adapté dans le cas de présentations visuelles, à condition que tous les participants puissent voir correctement. À la différence d'un cercle, cependant, cette disposition induit une évidente relation de pouvoir.

Former avec les chaises plusieurs petits cercles est utile lorsque vous voulez constituer des groupes de travail pour effectuer des petits exercices ou tâches durant la session.

C'est quoi, une agora de l'apprentissage¹¹⁴ ?

L'idée de l'agora de l'apprentissage est de rassembler les travailleurs de jeunesse, les jeunes et les praticiens du travail de jeunesse pour un temps de partage au sujet des méthodologies, méthodes, outils, tendances et environnements d'apprentissage non formels, et pour des échanges sur les dernières nouvelles dans le domaine de la formation des jeunes. C'est aussi un espace pour apprendre, tester, essayer, expérimenter et réfléchir dans un environnement d'apprentissage différent.

« L'agora est un lieu de rencontre où échanger des idées et les développer pour voir ce qu'il peut advenir de ces idées. Ceux qui s'y réunissent sont ouverts à tout ce qu'ils peuvent trouver dans l'agora afin de le mettre à profit dans leur environnement, à savoir le travail international de jeunesse¹¹⁵. »

Le séminaire Youthpass sur l'agora de l'apprentissage a permis d'explorer de manière critique les défis et les avantages d'un environnement d'apprentissage adéquat.

Lorsqu'il s'agit d'environnements extérieurs, il convient de se poser des questions telles que : est-il toujours nécessaire de sortir pour offrir un environnement d'apprentissage stimulant ? Quel est le « bon » moment pour sortir ? Les avantages de l'extérieur l'emportent-ils (toujours) sur les inconvénients ? Qu'est-ce qui rend les environnements extérieurs si attrayants pour certains participants et plutôt stimulants pour la plupart des animateurs ?

114. Bačlija Knoch S. (2019), *Youthpass Learning Agora report*, accessible à l'adresse www.youthpass.eu/downloads/13-62-282/Report_YP-Learning-AGORA.pdf, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

115. *Ibid.*, p. 10, citation de Rita Bergstein.

Temps de réflexion

- ▶ Quelles sont vos expériences concernant les activités et les environnements de formation en extérieur ?

Le séminaire susmentionné a exploré de nombreuses autres questions en termes d'environnements d'apprentissage et d'inclusion lorsqu'il s'agit d'aider les jeunes qui n'ont généralement pas accès à l'autonomie. Il a également permis de se demander si le cadre peut être un frein à l'imagination pour le jeu/l'apprentissage, et si la quête d'espaces alternatifs et créatifs peut parfois être une contrainte et avoir l'effet inverse à celui recherché. En fait, peut-être ne s'agit-il pas de juger si un environnement est bon ou mauvais, mais de se concentrer sur la manière de créer la diversité d'espaces dont nous avons besoin. Par ailleurs, est-ce que nous réfléchissons à la manière dont nous pourrions utiliser les espaces publics comme environnements d'apprentissage ou transposer l'éducation non formelle dans les espaces publics afin de favoriser leur reconnaissance et d'impliquer la société/les communautés locales dans notre activité de formation ?

Pour compléter cette section sur les environnements d'apprentissage et les multiples questions et considérations soulevées, la question la plus pertinente est peut-être celle-ci :

Dans quel environnement les jeunes apprennent-ils le mieux ?

- ▶ Dans un environnement sûr, où ils ne sont ni jugés, ni catégorisés, ni sous le feu des projecteurs. Dans un environnement où ils peuvent parler ouvertement et essayer de nouvelles choses.
- ▶ Dans un lieu où les différences culturelles ne sont pas seulement reconnues, mais valorisées et exploitées dans le processus d'apprentissage.
- ▶ Dans un lieu où chacun compte en tant qu'individu, où le contenu et la méthode sont centrés sur les besoins de chaque apprenant. Afin d'atteindre tous les apprenants et de répondre à la diversité de leurs besoins et préférences d'apprentissage, il est nécessaire de combiner les méthodes.
- ▶ Dans un lieu où tous peuvent apprendre et contribuer à un processus d'apprentissage collectif (apprentissage interactif mutuel), y compris le formateur.
- ▶ Dans un contexte qui permet de sortir des sentiers battus, de faire de nouvelles expériences et d'apprendre de ces expériences. Cela peut sembler contradictoire avec « un environnement d'apprentissage sûr », mais en fait, il s'agit simplement trouver le bon équilibre entre les deux concepts : les nouvelles expériences qui permettent de sortir des sentiers battus, et un environnement d'apprentissage sûr (par exemple avec le soutien du coach).

(C'étaient quelques-unes des réponses de participants au séminaire Youthpass sur l'agora de l'apprentissage, La Rochelle, France, 2015¹¹⁶.)

Les environnements d'apprentissage en ligne¹¹⁷

Outre le fait d'être à la mode et passionnants, les environnements d'apprentissage en ligne sont susceptibles de pousser les travailleurs et les formateurs de jeunes dans leur zone dite « d'expansion ». Premièrement, alors que les jeunes progressent rapidement dans ces domaines, les éducateurs sont plutôt en retard du point de vue de leurs compétences et de leurs méthodologies de formation en ligne. Deuxièmement, les outils et les environnements changent rapidement ; ce qui est « branché » chez les jeunes ou dans le domaine de la formation des jeunes aujourd'hui pourrait être totalement dépassé dans deux ans. Cependant, à bien des égards, on reconnaît de plus en plus l'importance des environnements d'apprentissage en ligne (jeux et ludification de l'apprentissage, MOOC, outils en ligne, réseaux sociaux, #hackathon, cyberquêtes, etc.).

À propos du cadre de la formation, une attention plus grande encore est nécessaire lorsqu'il s'agit d'apprentissage en ligne. Le rôle et la présence du formateur (du moins dans l'interaction directe avec les apprenants) et du groupe n'y sont pas aussi importants. Cela vaut pour les formations en ligne asynchrones et/ou qui se déroulent à leur propre rythme, mais aussi pour les formations en direct, où le rôle du formateur se réduit quelque peu à gérer l'espace nécessaire au processus d'apprentissage et à la dynamique de groupe. Dans ce type de formation, l'environnement doit donc être aussi convivial que

¹¹⁶. *Ibid.*, p. 32.

¹¹⁷. Pour plus de détails, voir la section 1.1.4 (« Formations résidentielles, en ligne et mixtes »).

possible ; autrement dit, il doit être facile d'accès et d'utilisation et être accueillant pour les apprenants. Les utilisateurs passent beaucoup de temps à se situer, à s'orienter et à accéder au contenu, un peu comme les apprenants d'une formation résidentielle qui consacrent une demi-journée à trouver leur place dans la salle de séminaire. C'est pourquoi il vaut vraiment la peine de choisir une plateforme d'apprentissage en ligne appropriée pour pouvoir la personnaliser et la développer en fonction de l'expérience de l'utilisateur.

Par ailleurs, dans le cas des réunions, des activités et des cours synchrones et en direct, l'environnement doit être conçu de manière à limiter le plus possible les problèmes techniques et les distractions, tout en restant attrayant. Les apprenants doivent avoir suffisamment de temps pour se familiariser avec la plateforme utilisée et se sentir à l'aise pour participer au processus d'apprentissage. Pour toutes les parties prenantes, y compris l'équipe et les apprenants, il est important de s'assurer que l'espace physique soit approprié, notamment¹¹⁸ : 1) en minimisant les bruits et en étant aussi silencieux que possible ; 2) en utilisant des écouteurs ou un casque pour réduire le bruit de fond et le retour audio ; 3) en retirant les objets qui pourraient distraire les participants (cette tâche incombe également aux participants eux-mêmes).

L'apprentissage en ligne combine un environnement en ligne, où les réunions et les activités ont lieu, et l'environnement à partir duquel l'apprenant (et/ou le formateur) se connecte. Cet environnement complexe a ses propres avantages. Il peut en effet permettre d'établir un lien fort et intime, puisque les individus sont dans leur environnement familier et peuvent apporter des parties d'eux-mêmes généralement absentes dans une formation résidentielle. Ils ont en outre la possibilité de recharger leurs batteries dans leurs endroits préférés et avec leurs proches. En outre, dans ce type d'environnement, certains handicaps peuvent être pris en charge plus facilement, puisque ce sont les individus eux-mêmes qui déterminent les conditions nécessaires à la participation. L'environnement familier est aussi synonyme de distractions supplémentaires, en lien avec la maison, le travail, les amis et la famille. Il convient donc de tenir compte de tous ces éléments lors de la mise en place d'un environnement d'apprentissage ciblé et incitatif.

Temps de réflexion

- ▶ Quels environnements en ligne connaissez-vous ?
- ▶ Quels sont ceux que vous utilisez dans le cadre de la formation à l'éducation non formelle et du travail de jeunesse en général ?
- ▶ Quels en sont les avantages et les risques ?
- ▶ Comment pouvons-nous faire des réseaux sociaux les plus populaires des espaces d'apprentissage non formel complémentaires ?
- ▶ Quelle est la relation entre les environnements physiques et en ligne ?

3.4.8. Documentation et rapport : pourquoi, par qui et pour qui ? (Et plus encore)

Documentation et rapport du/des formateur(s)

En tant que formateur, il est important de planifier et de documenter vos démarches. Il est nécessaire de conceptualiser votre contribution à la formation, autrement dit de préciser ce que vous faites, pourquoi vous le faites et ce que vous visez, ou ce vers quoi vous et votre équipe vous dirigez. Voici le principe à suivre : « Faites ce que vous dites, et dites ce que vous faites ! »

Aujourd'hui, en matière de formation à l'éducation non formelle, la préparation par les formateurs de ce qu'on appelle les « plans de session » est devenue la norme. À l'issue de la réunion préparatoire et après le partage des responsabilités entre les membres de l'équipe, chaque formateur prépare ses plans de session et bénéficie d'un retour d'information assuré par un autre formateur (première étape). Ensuite, toute l'équipe procède à un feedback (deuxième étape) et examine chaque plan de session et son déroulement général (pour s'assurer que certaines méthodes ne se répètent pas, pour voir si les buts et objectifs généraux sont intégrés de façon appropriée, pour vérifier si toutes les aptitudes sont prises en compte, etc.).

¹¹⁸. Inspiré des Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/normes-de-qualite-relatives-aux-activites-d-education/16809f2788>, consulté le 21 août 2020.

Vous trouverez à l'annexe 5 un formulaire standard de plan de session à remplir par les formateurs, qui comprend les points suivants¹¹⁹ :

1. Titre, date, durée
2. Contexte
3. But(s) et objectifs de la session
4. Méthodologie et méthodes
5. Programme (par étapes, et durée des séquences)
6. Résultats*
7. Évaluation*
8. Matériel et espace nécessaires
9. Lectures complémentaires
10. Annexes

*Les points 6 et 7 sont à compléter après la session par la/les personne(s) responsable(s).

Souvent, les plans de session sont établis pour la formation tout entière (en particulier dans la formation des formateurs ou lorsque de nouveaux concepts et stages de formation sont développés), afin de disposer d'une documentation appropriée, étape par étape, sur l'ensemble du processus. Il s'agit en premier lieu d'un critère de qualité essentiel pour de nombreuses institutions et organisations dans le domaine de la formation européenne. Deuxièmement, cette documentation est susceptible d'être utile aux futures équipes de formateurs qui interviendront dans le même format de formation, ou encore aux participants à une formation de formateurs. Troisièmement, ces compilations de plans de session sont partagées en tant que ressources ou meilleures pratiques au sein de l'organisation et de la communauté de formateurs. Quatrièmement, elles peuvent aussi être publiées/mises à la disposition du secteur européen de la formation en éducation non formelle.

Outre la rédaction des plans de session, les formateurs peuvent être invités à documenter la formation au moyen de photos et/ou de vidéos (et une partie de cette tâche peut être sous-traitée aux participants). Certains formateurs vont même jusqu'à montrer leurs talents en se chargeant de l'enregistrement graphique.

Souvent, dans l'apprentissage en ligne, une partie au moins de la documentation est réalisée par le(s) formateur(s) durant la session, à l'aide de tableaux blancs ou d'autres outils similaires.

Autres obligations de rapport du formateur

Après la formation, les formateurs sont généralement invités à produire un rapport pour l'institution ou l'organisation qui les a sollicités, en se concentrant sur des points tels que :

- ▶ Les buts et les objectifs : dans quelle mesure les buts et les objectifs ont-ils été atteints ?
- ▶ Le programme (préparation et fonctionnement) : comment s'est déroulée la phase de préparation ? Comment s'est déroulé le programme et quelles ont été les approches éducatives utilisées ?
- ▶ Les critères de qualité : dans quelle mesure les critères de qualité (de l'institution concernée ou autre) ont-ils été appliqués dans la formation ?
- ▶ Le processus d'évaluation : quels ont été ses principaux résultats (à la lumière de l'évaluation des participants et de l'évaluation de l'équipe de formateurs) ?
- ▶ La composition et la sélection du groupe : quelle était la composition du groupe cible ? Le profil souhaité des participants était-il représenté ? Le processus de sélection était-il adéquat ? Les besoins (en termes d'accès) des participants ont-ils été correctement satisfaits ?
- ▶ Les orateurs invités : quelle a été la contribution des orateurs ou des experts invités ?
- ▶ Les résultats et le bilan : des résolutions, recommandations, matériels ou outils ont-ils été produits ? En quoi l'activité a-t-elle contribué aux priorités de l'institution ou du programme de financement ?
- ▶ Les points d'apprentissage : quels ont été les principaux points d'apprentissage des participants ?

119. Il s'agit d'un exemple, sachant qu'il en existe des variantes qui sont utilisées dans le domaine de la formation européenne à l'éducation non formelle.

- ▶ Le suivi : quelles mesures ont été prises concernant la visibilité et l'impact attendu de la formation ? Quelles sont les actions et mesures concrètes en termes de suivi ? Quelles activités ont été entreprises pour la diffusion et l'exploitation des résultats (projets Erasmus+) ?
- ▶ Le développement organisationnel : comment l'activité a-t-elle contribué aux objectifs de l'organisation ? Comment a-t-elle soutenu sa mission et/ou sa stratégie et/ou son plan de travail (bi-ou tri-)annuel ?
- ▶ Les améliorations : quelles recommandations et suggestions d'améliorations spécifiques pouvez-vous formuler en tant que formateur pour cette activité ?
- ▶ Les installations et le lieu (y compris les environnements d'apprentissage en ligne) : l'environnement de travail était-il adéquat ?
- ▶ Le soutien : le soutien pratique, technique et organisationnel était-il satisfaisant ?

Les points ci-dessus ne sont donnés qu'à titre d'orientation et d'exemple de ce que l'on peut attendre de vous en tant que formateur concernant le rapport à établir. Bien entendu, ce rapport peut varier d'une organisation à l'autre et d'une institution à l'autre en termes de longueur, de détail et de forme.

Rapport sur la formation (par le(s) organisateur(s) et/ou les participants)

L'organisation/les organisateurs et/ou les participants (et, très rarement, les formateurs) élaborent un rapport sur le contenu de la formation. À cette fin, voici les questions et les points de détail à envisager :

Pourquoi rédiger un rapport ?

Un rapport peut être produit à diverses fins et utilisé de différentes façons. Par conséquent, avant de le rédiger, il est important de connaître l'objectif visé. Le rapport peut être un moyen de garder une trace de la formation. Il peut contribuer au développement des ressources de l'organisation, rendre hommage à cette dernière et permettre de conserver un souvenir de ses activités en guise de référence. Le rapport peut être un contenu à télécharger sur le site de l'organisation, à poster sur les médias sociaux et à conserver dans des archives électroniques. Il peut aussi répondre à l'exigence des bailleurs de fonds en échange des subventions octroyées, voire n'être qu'un attrape-poussière...

Par qui ?

Différentes personnes peuvent se charger de la rédaction du rapport. L'équipe peut en avoir la responsabilité, et planifier cette tâche dans le processus d'activité. Il peut y avoir un reporter désigné pour chaque jour ou module, ou encore un groupe de reporters (médias sociaux) parmi les participants. Dans le cas d'événements de grande envergure, ou lorsque l'objectif est de produire un support publiable, un rapporteur externe peut être engagé.

Pour qui et à quelles fins ?

Un rapport constitue une ressource pour l'organisation et ses membres, ainsi que pour les participants à la formation. En tant que tel, il peut donc constituer une référence valable pour toutes les parties prenantes et pour le grand public. Mais, avant tout, il constitue une obligation et une exigence formelles en contrepartie de l'obtention de financements, et à des fins de visibilité et de diffusion des résultats. Dans l'idéal, votre rapport devrait être une source d'inspiration et d'apprentissage pour tout jeune, travailleur de jeunesse, formateur en éducation non formelle, organisation de jeunesse et bien d'autres encore.

Comment ?

L'équipe pédagogique du Conseil de l'Europe a expliqué le « comment » dans son *Manuel de l'animateur en éducation non formelle* (pp. 73-76) : le contenu du rapport doit refléter les questions abordées, les résultats et les conclusions auxquels sont parvenus les participants au cours des sessions. Plus qu'un compte rendu du programme quotidien, les rapports doivent refléter les débats les plus pertinents, les éléments novateurs et les aspects qui peuvent inspirer ou informer de futures activités de formation ou de jeunesse. Le rapport doit inclure les éléments ci-après :

- ▶ la raison pour laquelle l'activité a eu lieu ;
- ▶ qui étaient les participants ;
- ▶ les questions qui ont été abordées dans le cadre du programme ;
- ▶ ce qui a été appris ;

- ▶ quels ont été les conclusions, les principaux résultats et les contributions en termes de « connaissances » sur le(s) thème(s) et d'expertise en la matière ;
- ▶ quels ont été les principaux résultats pour les organisateurs ;
- ▶ quel sera le suivi donné à la formation et à l'apprentissage.

Le rapport peut également permettre de présenter les méthodes et la méthodologie utilisées à des multiplicateurs potentiels dans l'organisation ou d'autres cercles. Il peut également, le cas échéant, inclure du matériel d'évaluation recueilli auprès des participants. Quoi qu'il en soit, il est important que les personnes « extérieures » puissent facilement comprendre qui, quoi, comment et pourquoi, et que le rapport fasse encore sens lorsqu'il sera lu cinq ans après !

Formats

Les formats peuvent être divers :

- ▶ texte, publication en ligne ou en version papier ;
- ▶ vidéoclip, vlog, podcast ;
- ▶ blog ouvert à des commentaires ou contributions sur le sujet ;
- ▶ site web ;
- ▶ rapport multimédia ;
- ▶ rapport graphique.

D'autres formats sont possibles, ou une combinaison des formats ci-dessus, à condition que le rapport reste complet et qu'il soit rendu public. Veuillez vous adresser à vos institutions de financement et aux autres parties prenantes concernées pour savoir si des formats spécifiques sont requis afin de répondre à leurs exigences et attentes.

Pour quand ?

En matière de rapport, une autre question pragmatique (souvent très délicate) est le délai à respecter. Le rapport doit être prêt pour sa diffusion dans un laps de temps raisonnable suivant l'activité. Les financeurs ou les institutions qui ont accordé les subventions, en particulier, apprécient une diffusion efficace, et nombre d'entre eux imposent des délais de soumission. Dans le cas d'un rapport sur les ressources, le distribuer rapidement aux participants est une façon de profiter de l'énergie générée par la formation et de leur permettre de l'exploiter au sein de leurs organisations et via des activités de multiplication. Il faut noter que, lorsque le rapport s'adresse à un public plus large, les portraits et les références à des personnalités ou à des incidents spécifiques, en dépit de leur grande valeur nostalgique, peuvent être très irritants pour les « non-initiés ». C'est pourquoi certains rapports font l'objet d'une rédaction générale, à laquelle vient s'ajouter une section confidentielle ; le rapport peut alors être diffusé selon les groupes cibles avec ou sans ladite section. Un rapport sur les ressources peut contenir des renvois à des informations plus détaillées sur le sujet, ainsi qu'à des rapports précédents ou à des documents sur le même thème.

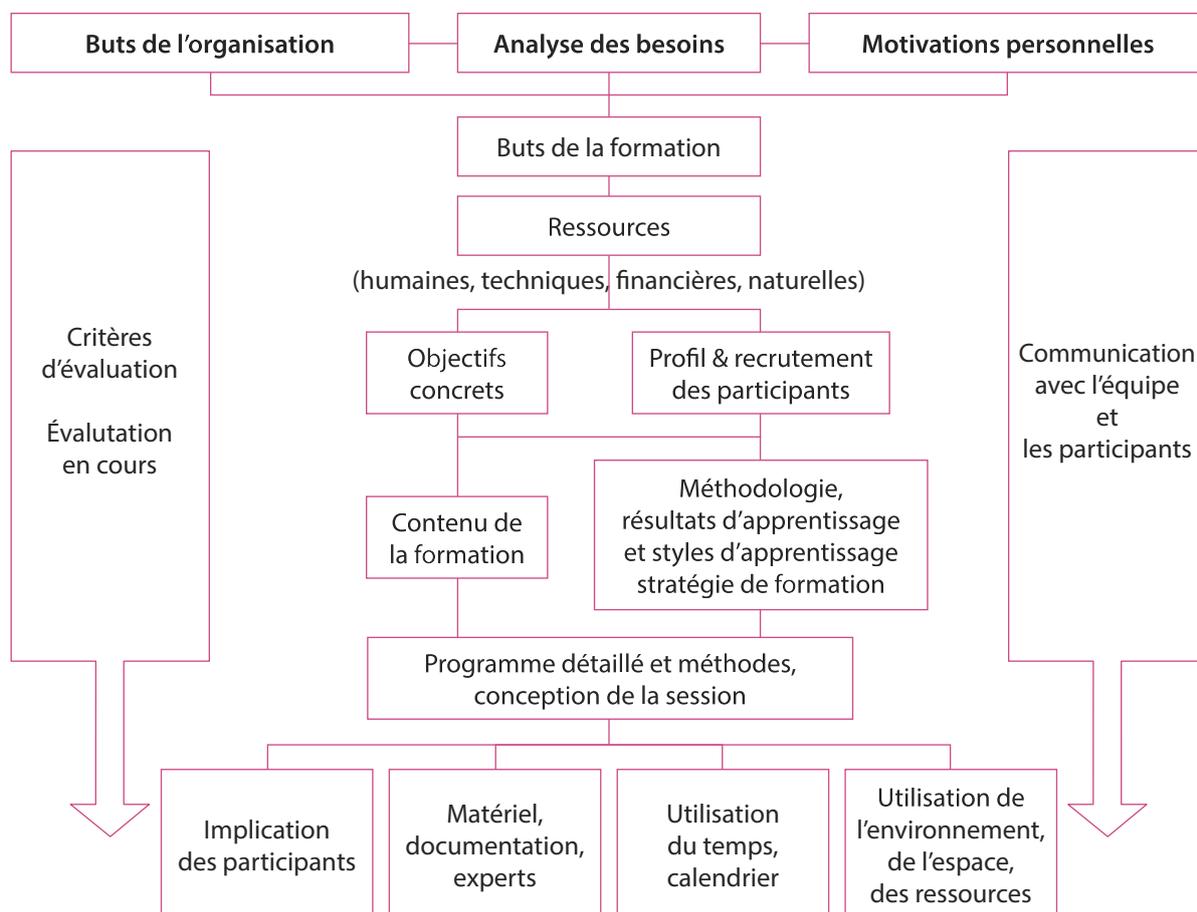
Temps de réflexion

- ▶ Quelle est votre expérience de l'élaboration de documents et de rapports ? Qu'est-ce qui peut être amélioré en tenant compte des informations ci-dessus ?
- ▶ Comment allez-vous organiser la préparation des plans de session ou le compte rendu de votre prochaine activité de formation ?
- ▶ Qui va travailler sur le rapport de la formation (participants, équipe, rapporteur externe, secrétariat) ?
- ▶ Qui coordonnera le rapport de formation ?
- ▶ Quel type de message le rapport sur le contenu de la formation doit-il communiquer à son public ?
- ▶ Quel est le public cible de votre rapport ?
- ▶ Pour quel(s) format(s) allez-vous opter ?

L'annexe 6 offre un échantillonnage de types de rapport : un bref rapport des résultats, un rapport sur les ressources et un rapport d'évaluation. Enfin, le contexte, l'organisation et l'équipe doivent décider de l'accent à donner et des aspects à souligner.

3.5. LA CONCEPTION DU PROGRAMME

La section précédente a abordé les aspects techniques du processus de préparation. Cette section met l'accent sur les éléments de fond et la préparation du programme éducatif. La planification et la préparation du programme de formation exigent de prendre en considération divers éléments. En tant que formateur, vous pouvez souhaiter inclure plusieurs thèmes et méthodes. Mais vont-ils correspondre à votre groupe cible et au programme spécifique que vous envisagez de planifier ? Le schéma qui suit donne un aperçu de tous les éléments dont il faut tenir compte dans la planification du programme.



Les stages de formation sont essentiellement des activités d'éducation non formelle. En tant que tels, ils doivent respecter et appliquer les principes pédagogiques communément acceptés de l'éducation non formelle, notamment le fait d'être centrés sur le participant, l'action et les valeurs, et plus particulièrement les normes de qualité des activités d'éducation et de formation du secteur jeunesse du Conseil de l'Europe :

- ▶ les objectifs, le programme, la méthodologie et le nombre de participants doivent être cohérents ;
- ▶ les activités doivent prendre en compte les besoins de formation des participants et leurs préférences/ aptitudes en matière d'apprentissage – que les formateurs doivent être capables de négocier avec ces derniers au moyen d'une approche participative ;
- ▶ les formateurs et les participants doivent reconnaître l'intérêt de l'activité pour un apprentissage/une éducation générant un processus de formation ;
- ▶ le programme et les méthodes doivent permettre un juste équilibre entre le développement des connaissances, des compétences et des attitudes, et la prise de conscience des valeurs clés qui sous-tendent l'activité ;
- ▶ les participants doivent être activement engagés dans le processus d'apprentissage ;
- ▶ le programme et les méthodes doivent prendre en compte et valoriser les expériences et les compétences des participants ;
- ▶ les participants ne doivent pas être soumis à des systèmes formels d'évaluation individualisée ;

- ▶ les participants doivent être autonomisés et encouragés à évaluer le processus d'apprentissage et à y réfléchir de manière critique ;
- ▶ les participants sont en droit de recevoir un certificat de participation à l'activité, qui précise les domaines d'apprentissage couverts par l'activité.

Il faut également tenir compte des compétences dont un formateur ou une équipe de formateurs a besoin pour concevoir un programme. Le Référentiel de compétences du formateur de la Stratégie européenne de formation englobe un domaine de compétences intitulé « conception de programmes éducatifs ». Ces compétences correspondent assez bien au schéma ci-dessus ; elles intègrent tous les aspects nécessaires de façon cohérente et mettent en évidence les processus sous-jacents et de fond qu'il convient de prendre en considération :

- ▶ le développement d'une approche éducative fondée sur les principes et les valeurs de l'apprentissage non formel ;
- ▶ le transfert aux apprenants des connaissances ou des valeurs liées à l'activité ;
- ▶ l'intégration du contexte sociopolitique des apprenants dans le programme éducatif ;
- ▶ le cas échéant, l'intégration des TIC, de l'apprentissage en ligne et d'autres outils et méthodes dans l'activité éducative ;
- ▶ la conception d'un processus d'évaluation et d'une évaluation d'impact ;
- ▶ le choix et la conception de méthodes appropriées pour la collecte, l'interprétation et la diffusion des informations (données, ressources, résultats, etc.).

Encore une fois, la référence à ce domaine de compétences ne doit pas servir à vérifier si un formateur est en capacité de prendre en charge la conception du programme. Il s'agit plutôt d'indiquer quelles connaissances, aptitudes et attitudes peuvent être un atout dans ce contexte et de vérifier qui, au sein de l'équipe, serait le plus à l'aise pour effectuer cette tâche et fournir le meilleur soutien le cas échéant. Dans le même temps, au niveau individuel, il peut être utile d'identifier les points forts et les points à améliorer concernant cet aspect important du développement de la formation.

3.5.1. Clarifier le cadre et le but de la formation

Chaque programme est construit dans un contexte spécifique qui définit le but de la formation. Les éléments qui déterminent ce contexte ont été exposés dans les sections précédentes ; ils doivent être précisés par l'équipe des formateurs dans une première phase, en particulier si l'équipe n'a pas participé à la conceptualisation de la formation dès le début. Voici quelques suggestions à l'intention de l'équipe lorsqu'elle devra poser les bases de la planification de son programme.

Évaluation des besoins, motivations personnelles et buts organisationnels/contexte institutionnel

Ces facteurs précisent le cadre général, social et politique, du stage de formation.

- ▶ Quels besoins de formation ont été exprimés, et par qui ?
- ▶ Quels sont les besoins qui justifient le type de formation organisé ?
- ▶ Pourquoi l'organisation/l'institution organise-t-elle ce stage de formation ?
- ▶ Quelles sont vos motivations personnelles pour intervenir en tant que formateur dans ce stage ?

Objectifs de la formation

- ▶ Quels sont les buts généraux de la formation ?
- ▶ Est-ce que, en tant qu'équipe de formateurs, vous avez une vision commune de ces objectifs ?
- ▶ Comment vous situez-vous personnellement par rapport à ces objectifs ?

Ressources

- ▶ Quelles sont les ressources financières et matérielles disponibles pour la mise en œuvre de cette formation ?
- ▶ Quels sont les autres aides disponibles sur les plans logistique et administratif ?
- ▶ Sur quelles ressources pouvez-vous compter au sein de la communauté dans laquelle se déroule la formation ?

Formateurs

- ▶ Quelles ressources en termes de temps et d'énergie pouvez-vous investir en tant que formateur ?
- ▶ Quelles compétences, en tant qu'individus et équipe, allez-vous mettre à la disposition de cette formation ?

Contexte/environnement d'apprentissage

- ▶ Quel serait le contexte d'apprentissage le plus approprié – résidentiel, en ligne ou mixte – pour votre formation ?
- ▶ Quels sont vos préférences et vos freins en ce qui concerne le contexte d'apprentissage choisi ?

Objectifs de la formation

- ▶ Quels résultats ce stage particulier peut-il et devrait-il atteindre ?
- ▶ Que voulez-vous précisément atteindre au moyen de cette formation ?
- ▶ Quels résultats espérez-vous ?

Profil des participants

- ▶ Si votre stage de formation s'adresse à des travailleurs ou des animateurs de jeunesse, quel est alors le profil spécifique des participants ciblés ?
- ▶ Quel niveau d'expérience, quels antécédents, besoins, motivations et intérêts les participants doivent-ils avoir ?
- ▶ Quel niveau général de compétences attendez-vous de la part des participants ?

3.5.2. Créer un programme offrant des opportunités d'apprentissage

La tâche fondamentale suivante concernant la planification du programme consiste à définir l'approche éducative. Comment souhaitez-vous gérer le contenu de la formation ? Quelle sera la méthodologie la plus utile aux participants et la plus susceptible de vous mener à vos objectifs de formation ? Comment voudriez-vous travailler ?

La méthodologie et les méthodes que vous choisirez serviront à la création des opportunités d'apprentissage pour les participants. Une façon de réfléchir à la question des opportunités d'apprentissage consiste à examiner les zones (en fonction des « défis ») dans lesquelles les participants sont susceptibles d'entrer à différents stades de la formation.



Adapté de K. Rohnke (zones de confort, d'expansion, de panique)¹²⁰

120. T-Kit 4 – *L'apprentissage interculturel*, 2^e édition, p. 46, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-4-intercultural-learning>, consulté le 21 août 2020.

Vous avez déjà sûrement entendu ce genre de slogans très « clichés » : « La vie commence là où s'arrête votre zone de confort », ou encore « Ce n'est pas dans votre zone de confort que la magie opère », qui signifient que, si vous espérez que l'excitation et le développement soient au rendez-vous, vous devez absolument sortir de votre zone de confort, commencer à relever des défis et à affronter vos peurs. En d'autres termes, la zone de confort est mauvaise (pour l'apprentissage) ; en sortir est bon (pour l'apprentissage). À ce titre, le modèle des « zones d'apprentissage » est une aide précieuse pour comprendre les degrés de défi personnel que la formation peut générer pour les participants et la manière dont ces défis peuvent conduire à un apprentissage. Mais les choses sont loin d'être aussi simples et les possibilités d'apprentissage dans les zones de confort, d'expansion et de panique sont loin d'être évidentes. Voyons donc ce qui se cache derrière ce modèle.

La « zone de confort », c'est votre maison, votre langue, vos habitudes, vos amis et votre système de valeurs, les choses que vous avez l'habitude de faire. Dans cette zone, vous êtes capable d'« être » tout simplement¹²¹. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas d'apprentissage possible dans cette zone ; vous pouvez lire un livre, avoir une conversation, regarder une vidéo et acquérir ainsi de nouvelles informations et connaissances. Mais, dans cette zone, vous n'êtes généralement pas confronté à des remises en cause de votre système de valeurs ou de votre vision du monde qui risqueraient de déclencher anxiété et malaise.

Si vous commencez à « sentir des papillons dans le ventre » (ce qui est une façon plus agréable de décrire une sorte d'inconfort), vous entrez peut-être dans votre « zone d'expansion ». Dans cette zone, vous êtes confronté à la nouveauté et à des difficultés qui exigent des efforts d'adaptation. C'est par exemple le cas lorsque vous voyagez à l'étranger pour la première fois, lorsque vous participez à un débat avec des personnes aux opinions politiques très différentes des vôtres, lorsque vous essayez d'apprendre une nouvelle langue, lorsque vous êtes confronté à un stage de haut niveau, ou encore lorsque vous êtes chargé de réviser le T-Kit sur les principes essentiels de la formation. Ces expériences peuvent être tout à fait fabuleuses et très excitantes. La zone d'expansion peut créer des occasions d'acquérir des compétences totalement nouvelles. Elle peut également favoriser la remise en question de vos valeurs et attitudes, et ainsi ouvrir la voie à un changement potentiel. Mais elle apporte aussi l'ambiguïté de l'inconnu et il faut beaucoup d'énergie et d'efforts pour s'y adapter. Dans certains cas, cette zone est appelée zone d'apprentissage, ce qui impliquerait que l'apprentissage n'a lieu qu'ici, ce qui, d'après notre expérience, n'est pas tout à fait vrai. En fait, pour qu'une grande partie de cet apprentissage et de ces changements se produisent, vous devrez peut-être retourner dans votre zone de confort : à votre couverture préférée, à votre nourriture de confort, à vos proches, à votre chat. Puis réfléchir, digérer l'expérience et poser quelques pavés de plus sur la voie du changement.

Mais revenons à la zone d'expansion : si vous allez trop loin, vous risquez d'entrer dans la « zone de panique ». À ce stade, les papillons dans votre estomac se transforment en tornade. Vous perdez tout contrôle et ne pouvez plus vous concentrer. Vous faites un blocage et tout apprentissage devient difficile. Cela se produit en cas de trop nombreuses stimulations ou expériences à l'étranger, lorsque vous avez le sentiment de marcher sur une corde raide, ou alors que la révision de ce T-Kit (qui a influencé des générations de formateurs en Europe, y compris vous-même) vous paraît insurmontable. Se retrouver dans sa zone de panique un court instant, c'est ce qui arrive à tout le monde dans des situations nouvelles, inattendues ou dangereuses ; mais y rester trop longtemps tend à faire obstacle aux possibilités d'apprentissage¹²². Le défi se situe à un niveau trop élevé et votre seul souhait est de retourner dans votre zone de confort. Cela dit, à moins que l'expérience n'ait été trop extrême et trop douloureuse, en retournant dans votre zone de confort, vous pouvez quand même apprendre de cette expérience, sur vous-même et sur le monde qui vous entoure. En revanche, en restant dans la zone de panique, on ne sait jamais ce qui peut se passer !

Pour en revenir au contexte de la formation, en planifiant un programme éducatif qui engage les participants dans des expériences qui vont mettre à l'épreuve leur endurance, leurs émotions, leurs valeurs et leurs croyances, les formateurs créent des opportunités d'apprentissage. Et s'il est essentiel d'offrir aux participants de telles opportunités, il est tout aussi important de leur assurer la sécurité de la zone de confort dans laquelle se mettre en retrait s'ils ont le sentiment d'avoir été poussés trop loin ou simplement réfléchir à leurs expériences. Tout programme offrant des possibilités d'apprentissage devrait permettre de pratiquer l'autoréflexion et de partir à la découverte de soi à la lumière de ces expériences¹²³. Le but de ces nouvelles expériences est de ramener les participants dans leur zone de confort, qui s'élargit constamment. Pour cela, à chacun de savoir dès le départ où se situe sa zone confort.

121. *T-Kit 4 – L'apprentissage interculturel*, 2^e édition, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-4-intercultural-learning>, consulté le 21 août 2020.

122. *Ibid.*

123. Voir le cycle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb à la section 4.4.3.

Il faut savoir que les participants vont avoir des zones de confort différentes, mais aussi des zones d'expansion et de panique différentes. Ce qui constitue une situation de confort ou d'expansion pour une personne peut être une zone de panique pour une autre, et inversement. Par conséquent, tout en gardant à l'esprit les préférences d'apprentissage des uns et des autres, les formateurs doivent prendre en considération les remises en question au sein du groupe et s'assurer que personne ne se retrouve dans sa zone de panique. Les équipes doivent être capables de soutenir les participants pendant les moments difficiles : alors, n'ouvrez pas de portes que vous ne sauriez refermer !

Et maintenant, un mot sur les environnements d'apprentissage en ligne : ils peuvent constituer pour certains participants, voire pour certains formateurs, un véritable défi, carrément insurmontable parfois. Certaines personnes se ferment tout simplement lorsqu'on leur demande d'accomplir une tâche en ligne ou même d'utiliser un outil numérique dans un environnement de formation résidentiel. Par conséquent, dans ce contexte, les formateurs doivent faire en sorte d'instaurer une zone de confort, soit par un soutien fort de l'équipe ou des pairs, soit par des possibilités d'adapter les tâches et leur contenu pour les rendre plus digestes. Ce défi représente un potentiel d'apprentissage significatif. Cela étant, on ne peut pas s'attendre à ce que tout le monde parvienne à le relever.

Temps de réflexion

- ▶ Les niveaux d'expérience inégaux des participants rendront plus difficile la création de possibilités d'apprentissage pour l'ensemble du groupe. Comment interprétez-vous la diversité de votre groupe ? Jusqu'où pouvez-vous aller avec votre groupe ?
- ▶ Connaissez-vous votre zone de panique et savez-vous où se situent pour vous les défis ? Comment vous assurez-vous que vous ne projetez pas vos propres perceptions de confort et d'inconfort au groupe ?
- ▶ Avez-vous déjà été confronté à une situation de panique dans un groupe avec lequel vous avez travaillé ? Quelle en était la cause ? Comment y avez-vous fait face ? Votre équipe avait-elle la capacité de gérer les situations de crise et de panique ?
- ▶ Comment apportez-vous du réconfort dans les situations de formation ? Comment faites-vous participer les apprenants à la quête de leur propre réconfort ?
- ▶ Comment stimulez-vous l'autoréflexion et la découverte de soi à travers votre programme de formation ?

3.5.3. Axer le programme sur les participants

L'éducation non formelle est centrée sur l'apprenant. Le programme doit donc être fondé sur les expériences, les compétences, les besoins d'apprentissage et les attentes des apprenants. Les considérations relatives au contenu et aux approches méthodologiques doivent être ancrées dans les besoins des participants et du groupe, et sur une réflexion portant sur leurs rôles et responsabilités dans le déroulement du programme. Les facteurs ci-dessous offrent une base pour ce travail de réflexion.

Besoins et attentes des participants : Les besoins, les motivations et les attentes des participants à l'égard de la formation sont autant d'informations capitales à la disposition du formateur pour mesurer la pertinence de son action pour son groupe cible. L'identification des besoins et des attentes peut se faire avant ou au début de la formation, mais il faut prévoir leur éventuelle évolution au cours de la formation (voir la section 4.4.1). Cela englobe également l'analyse du lien entre l'expérience de la formation et la réalité des participants : comment ou dans quelle mesure peut-on assurer que les participants pourront exploiter l'expérience permise par la formation dans la suite de leur travail ?

Niveau de compétences. Si l'équipe adopte une approche fondée sur les compétences, il sera très utile de connaître le niveau de compétences des participants dans les domaines pertinents pour la formation, et ce tant pour l'équipe que pour les participants. Différents types d'autoévaluation¹²⁴ ou d'autoréflexion sur les compétences peuvent être effectués dans le cadre de la formation, avec un suivi tout au long du processus d'apprentissage. Cela donnera à l'équipe et aux apprenants un point de départ plus clair et une idée des orientations possibles, et permettra aux formateurs d'évaluer l'impact de leur activité de formation.

Besoins d'apprentissage et responsabilité du processus d'apprentissage. Les participants peuvent se focaliser sur ce qu'ils souhaitent apprendre et sur ce dont ils estiment avoir besoin. Or, ils peuvent avoir des besoins d'apprentissage dont ils ne sont pas conscients d'emblée. Dans le processus de l'apprentissage de

¹²⁴. Pour l'évaluation des compétences des formateurs, voir <https://appraiser.badgecraft.eu/>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

l'apprentissage, la définition par les participants de leurs propres objectifs d'apprentissage est une étape essentielle, d'une part pour adapter le programme à leurs besoins, d'autre part pour les amener à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. Les objectifs d'apprentissage sont également la prochaine étape logique après l'autoévaluation des compétences.

Reconnaissance des connaissances préalables des participants. N'oubliez pas que les participants arrivent avec leur propre histoire en termes de formation et d'expériences, ainsi qu'avec un certain niveau de compétences requis pour la formation. Selon les niveaux d'expérience au sein de votre groupe, reconnaître et exploiter les connaissances et les ressources des participants peut être nécessaire pour les impliquer plus activement dans le processus de formation, et faciliter l'éducation par les pairs. Il convient donc de créer des espaces dans lesquels les participants pourront partager leurs expériences. Ceux d'entre eux en possession de connaissances ou de compétences spécifiques peuvent même contribuer à la formation en faisant des exposés ou en encadrant des ateliers.

Taille et développement du groupe. Lors de la planification d'un programme, la taille du groupe fournit une référence immédiate quant au cadre. Ainsi, enclencher un processus d'apprentissage par l'expérience au sein d'un groupe de 50 participants peut s'avérer une entreprise extrêmement difficile. Par ailleurs, au cours d'une formation, un groupe traverse différentes phases ; il faut par conséquent adapter le contenu, les méthodes et le déroulé du programme aux phases de son évolution (voir la section 4.3.2).

Utilisation de l'environnement, de l'espace et des ressources du groupe¹²⁵. Comment utiliser l'environnement dans lequel se déroule la formation ? En d'autres termes, de quel environnement avez-vous besoin pour votre programme ? Comment utiliser les opportunités offertes par la commune, les structures locales de jeunesse, les organisations et les projets de jeunes, les forêts et les champs autour du site de la formation ? Et comment travailler au mieux avec les ressources disponibles au sein même du groupe ? Par exemple, si vous souhaitez travailler sur les perceptions et les images culturelles avec un groupe de participants, allez-vous utiliser un exercice de simulation, travailler avec ce qui se passe au sein du groupe, ou envoyer le groupe dans les rues pour un travail d'observation et de compte rendu ?

Structure et souplesse lors de la préparation du programme. Travailler avec les ressources existant au sein du groupe et engager les besoins et les attentes des participants exige une certaine souplesse au moment de la préparation. Parfois, vous pouvez isoler les besoins d'apprentissage réels et les contributions les plus valables lors du stage de formation. Examinez avec l'équipe dans quelle mesure vous pouvez faire preuve d'ouverture et de souplesse. Quelle « quantité » de structure voulez-vous fournir ? Quels éléments faut-il définir à l'avance pour cibler les objectifs et se sentir à l'aise dans le programme ? (Voir la section 4.4.)

Importance du sens et de la réflexion (personnelle). S'assurer que le programme de formation prévoit suffisamment de temps et d'espace pour que les participants puissent réfléchir à leurs expériences d'apprentissage est essentiel pour pouvoir adapter le programme à leurs besoins. Les moments de solitude, les réflexions en petits groupes (groupes de réflexion ?) et en groupe complet permettent aux participants d'être dans le moment présent, de comprendre leurs besoins et l'apprentissage éventuel qu'ils vivent, de mieux appréhender où ils souhaitent aller, et bien plus encore. On ne saurait trop insister sur l'importance de la réflexion (personnelle) ! Et si vous avez la possibilité d'ajouter un retour d'information à ce processus, celui-ci sera d'autant plus bénéfique.

Gestion du temps. Le temps est toujours limité. Comment l'exploiter de façon optimale sans surcharger le programme ? Comment équilibrer le temps de travail, le temps libre et le temps à fonction sociale ? Comment gérer les événements inattendus durant la formation ? La section 4.4.4 analyse plus en profondeur la question de la gestion du temps.

En conclusion, il est important d'évoquer l'apprentissage autodirigé.

L'apprentissage autodirigé est un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, sans l'aide des autres, d'identifier leurs besoins d'apprentissage, de formuler des objectifs d'apprentissage, de définir les ressources nécessaires pour apprendre et d'évaluer leurs propres résultats en termes d'apprentissage. Pour ce faire, les apprenants/participants doivent être capables d'identifier des besoins d'apprentissage réalistes pour eux, de définir des objectifs d'apprentissage et de les poursuivre de manière proactive, de planifier les ressources appropriées pour favoriser leur apprentissage et, enfin, d'évaluer eux-mêmes les résultats obtenus en termes d'apprentissage¹²⁶.

125. Pour des précisions, voir la section 3.4.7 (« Les aides à la formation et les environnements d'apprentissage »).

126. *Manual for facilitators – A guide for organising and facilitating the educational process of study sessions held at the European Youth Centres* (2021), accessible à l'adresse <https://book.coe.int/fr/jeunesse-autres-publications/10994-manual-for-facilitators.html>.

L'autoapprentissage a commencé à entrer dans l'éducation non formelle. Le développement de votre programme de formation fondé sur les principes de l'autoapprentissage garantira un niveau élevé de centralité de l'apprenant. Toutefois, il faut que les animateurs soient compétents pour concevoir un environnement d'apprentissage autorisant une certaine souplesse pour répondre au mieux aux besoins de l'apprenant.

3.5.4. Définir les éléments de contenu du programme

Définir les éléments de contenu du programme est généralement la première « véritable » étape de la conception du programme. Quels sujets la formation doit-elle aborder ? En équipe, il peut être difficile de se concentrer sur les contenus d'une formation alors que différentes idées doivent être prises en considération, coordonnées et structurées. Certaines idées vont disparaître dans le cours de la discussion faute d'être reprises et examinées par les membres de l'équipe. Il est par conséquent utile d'en garder une trace, par exemple en les notant sur un tableau à feuilles mobiles, afin que tous puissent les voir.

Généralement, le processus qui consiste à définir les contenus du programme englobe plusieurs étapes :

- ▶ répertorier les contenus envisageables ;
- ▶ examiner les contenus du programme (qu'entendons-nous par « contenu » ? En avons-nous une vision commune ?) ;
- ▶ se mettre d'accord sur les éléments du programme en termes de contenus ;
- ▶ établir des priorités concernant les contenus du programme (quels sont les plus importants ? Sur lesquels souhaitons-nous passer le plus de temps ?) ;
- ▶ classer les éléments du programme en termes de contenus. Créer un schéma de programme qui intègre la prise en considération de la stratégie de formation ;
- ▶ élaborer un programme de modules jour par jour ;
- ▶ définir des plans de session pour chacun des modules.

Dans le cas d'un apprentissage en ligne, le processus de définition des contenus suit la même logique, mais les modules peuvent être divisés et accessibles sur différentes semaines ou mois. Tous ou la plupart peuvent être créés et mis à disposition, selon la logique de programme, en même temps (dans le cas de cours suivis à rythme personnel et/ou en autonomie), puis explorés par les apprenants dans un cadre défini. Les modules peuvent également être diffusés à des périodes convenues (généralement sur plus d'un jour), en fonction de la durée de la formation.

Dans le cas des activités de formation synchrones, qui reposent largement sur la vidéoconférence, la planification est très similaire à celle de la formation résidentielle jour par jour. Toutefois, l'accès des participants au contenu et leur compréhension de ce contenu peuvent être améliorés si ce dernier leur est communiqué au préalable. Les participants peuvent aussi se voir confier le rôle de l'élaboration et du partage du contenu avant l'activité. De cette façon, ils apportent leur contribution à l'orientation de l'activité et à la réalisation des résultats de l'apprentissage. Quoi qu'il en soit, cette phase préalable doit être planifiée dans le cadre du programme global, et le contenu doit être distribué en conséquence.

Le manuel sur la formation en ligne des travailleurs de jeunesse (« *Online training of youth workers* »¹²⁷) fournit un certain nombre de fiches en guise de modèles pour la planification du contenu et du déroulement de l'apprentissage en ligne. Certaines d'entre elles peuvent également être utiles pour d'autres phases, telles que l'évaluation des besoins, la définition du profil des apprenants et de leurs préférences.

Il est important de garder à l'esprit que, dans le cas de formations synchrones, il est pratiquement impossible de consacrer une journée entière à des activités en ligne en direct. Les apprenants se fatiguent et se déconcentrent beaucoup plus facilement que pendant les formations résidentielles. Un conseil précieux consiste à associer aux réunions synchrones des tâches individuelles et/ou de groupe. Mais, même en procédant ainsi, la réalité est qu'il est impossible de traiter autant de contenus en ligne qu'en face-à-face.

127. « *Online training of youth workers – A practical manual with tools to design and facilitate online training of youth workers including real life experiences and examples* », manuel publié dans le cadre du projet de renforcement des compétences « European Wide Web of Youth Work » (2018), accessible à l'adresse www.napor.net/sajt/images/Dokument/Online-training-of-youth-workers-manual.pdf, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

En ligne, vous ne pouvez pas faire tout ce que vous avez l'habitude de faire en face-à-face. L'une des grosses erreurs est d'essayer d'exploiter chaque moment en ligne pour « faire du contenu ». Dans la précipitation, vous risquez de perdre encore plus de personnes en route et, en ligne, les personnes qui décrochent sont plus difficiles à repérer¹²⁸.

Dans le cas de l'apprentissage mixte, lors de la définition du déroulé du contenu, l'expérience d'apprentissage globale doit être considérée comme un tout. Certaines parties seront animées en ligne et d'autres en contexte résidentiel, mais toutes devraient faire partie du programme d'ensemble et s'inscrire dans un même processus de déroulement. Par conséquent, lors de l'établissement des priorités des éléments de contenu, il convient également de décider quelles parties peuvent être diffusées en ligne. Certaines parties pourraient être traitées uniquement en ligne, quand d'autres seront partiellement abordées en ligne pour faire ensuite l'objet d'un suivi dans le cadre résidentiel, et que d'autres seront d'abord traitées dans le cadre résidentiel puis poursuivies en ligne. Dans tous les cas, la planification de l'ordre et du plan de diffusion fait partie d'une planification globale¹²⁹.

L'exercice ci-dessous, qui propose un moyen de faciliter la discussion au sein de l'équipe et donc la définition du contenu du programme, est très couramment pratiqué dans la communauté des formateurs. En fait, de nombreux collègues nous ont dit qu'il n'y avait pas de véritable réunion sans notes autocollantes (ni, d'ailleurs, de tableaux blancs en ligne sans notes) !

Des notes autocollantes au déroulé du programme



- ▶ Chaque membre de l'équipe écrit les éléments de contenu qu'il souhaite voir figurer dans le programme, un élément par note autocollante.
- ▶ Toutes les notes autocollantes sont affichées au mur pour que l'équipe puisse les voir. (En l'absence de mur, toute surface plane fera l'affaire. Il paraît qu'une équipe utilisait une carte du monde à cet effet, mais ce n'est peut-être qu'une rumeur !)
- ▶ Les éléments de contenu sont ensuite expliqués et clarifiés, si nécessaire.
- ▶ Les éléments de contenu similaires sont regroupés dans une même rubrique à laquelle, si possible, un titre est donné : qu'est-ce qui en fait un groupe ?
- ▶ Toutes les notes autocollantes, sauf celles qui portent un titre, sont mises de côté. Les autres (avec les titres) seront les éléments de contenu de votre programme.

128. Rewa J. et Hunter D. (2020), *Leading groups online – A down-and-dirty guide to leading online courses, meetings, trainings, and events during the coronavirus pandemic*, accessible à l'adresse www.leadinggroupsonline.org/ebooks/Leading%20Groups%20Online.pdf, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

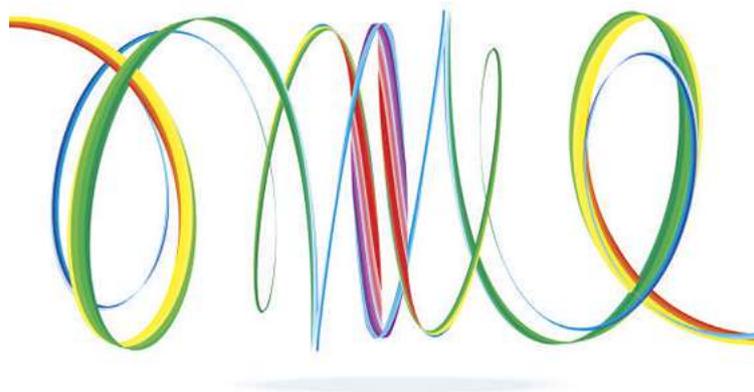
129. Portail DiGi YOUTH, « Everything you ever wanted to know about online learning and digital tools in youth work », accessible à l'adresse www.digi-youth.com, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

- ▶ Ce n'est pas encore la fin : il faut encore vous assurer que vous êtes satisfait de ces éléments. Manque-t-il quelque chose ? Si nécessaire, jetez à nouveau un coup d'œil aux notes autocollantes retenues.
- ▶ Ensuite, il faut organiser les éléments dans le déroulé du programme. Le cas échéant, les différents éléments peuvent être divisés en deux parties : la partie en ligne et la partie résidentielle.
- ▶ Enfin, il reste à structurer le contenu en un programme quotidien (d'une semaine à l'autre, ou d'une période à l'autre, le cas échéant).

Note : Si vous organisez votre réunion de planification du programme en ligne, vous pouvez utiliser un outil numérique pour mettre en œuvre un processus similaire¹³⁰.

Outre de nombreuses notes autocollantes de couleur et une grande surface plane, cette méthode nécessite la présence en personne de l'équipe, ou une réunion par vidéoconférence parfaitement coordonnée. Si cela n'est pas possible, pour diverses raisons, il existe des outils permettant de créer un plan à partir des éléments de contenu en ligne¹³¹. Et même si vous vous êtes réunis pour élaborer le programme ensemble, ces outils peuvent vous aider par la suite (ils proposent différents types d'options pour le travail collaboratif et le stockage dans le cloud). Quels que soient vos sentiments à l'égard de la technologie et des outils numériques, ces derniers peuvent parfois s'avérer utiles : par exemple, pour vous éviter de gérer des allers et retours de documents par la voie électronique ou d'organiser plusieurs réunions en ligne pour décider où placer l'intervention d'un expert dans votre programme quotidien.

La conception de programmes d'apprentissage en « spirale »



Il s'agit d'examiner un contenu sous différents angles pour le préciser et parvenir à accord au sein de l'équipe :

- ▶ commencez par examiner les éléments de base du contenu ;
- ▶ examinez-les à nouveau sous l'angle des méthodes que vous pourriez utiliser ;
- ▶ puis, avec l'équipe (les « experts » invités), examinez-les sous l'angle de responsabilités ;
- ▶ puis, encore une fois, pour vous assurer que le programme suit un fil conducteur ;
- ▶ et ainsi de suite.

3.5.5. Éléments du programme et déroulé du programme

Certaines phases sont communes à presque tous les programmes, indépendamment de leurs contextes, objectifs et contenus. Chaque programme doit fonctionner avec ses ressources, sa dynamique et le développement de son groupe, introduire des connaissances et créer des opportunités d'expériences et de transfert ou de mise en pratique. Ces phases de programme types sont fondées sur la dynamique de groupe, les théories des cycles et des types d'apprentissage et les stratégies de formation courantes. Toutes sont des

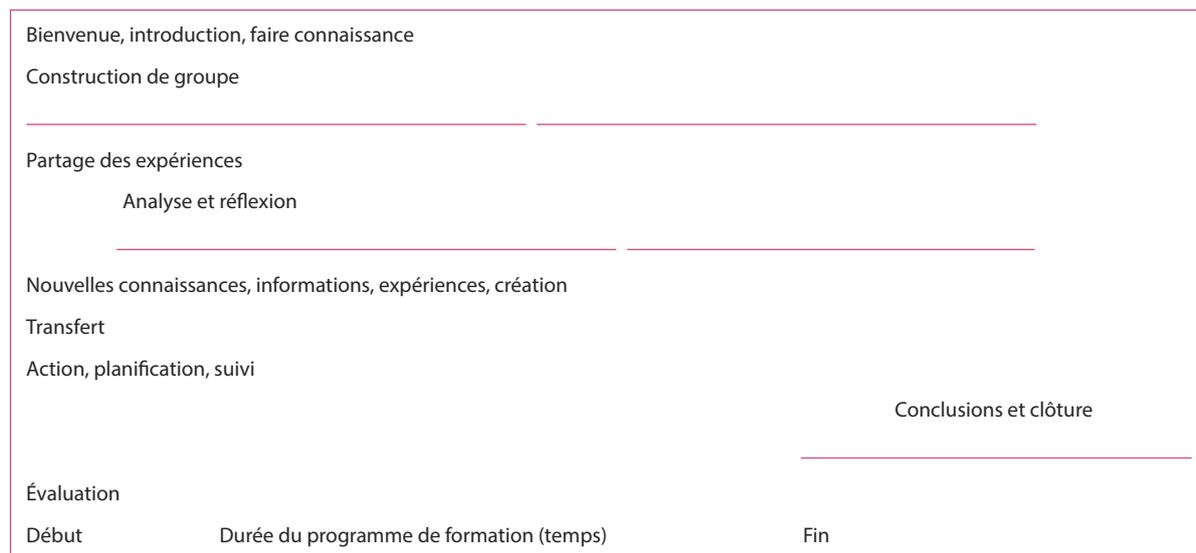
¹³⁰. Padlet, accessible à l'adresse www.padlet.com, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

¹³¹. Voir, par exemple, SessionLab, accessible à l'adresse www.sessionlab.com, ou Trello, accessible à l'adresse <https://trello.com/en>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

parties essentielles du programme. Comme le montre le schéma ci-dessous, certaines d'entre elles peuvent être organisées de façon très flexible dans le programme, tandis que d'autres s'imposent plus logiquement au début ou à la fin d'une activité. Le partage des expériences, l'analyse et la réflexion, l'acquisition de nouvelles connaissances, compétences et expériences font partie intégrante du processus global de formation. Le transfert et l'évaluation devraient également être des composantes systématiquement présentes pour soutenir et contrôler le processus d'apprentissage. Le fonctionnement du groupe compte parmi les facteurs qui permettent de déterminer le déroulé du programme, sachant qu'il est probable que le groupe passe par différentes phases de cohésion et de motivation au cours d'une même activité. Quel que soit l'ordre choisi, il est important de créer un schéma de programme dans lequel toutes les composantes sont corrélées. Si le programme est mis en œuvre dans un environnement d'apprentissage mixte, certains de ces éléments trouveront plutôt leur place au début ou à la fin. Le schéma de programme sera modifié en conséquence. Mais pour l'essentiel, la logique des éléments reste plus ou moins la même.

La phase de bienvenue et de présentation – qui consiste à faire connaissance – a sa place en début de stage. Les participants sont accueillis, en ligne ou en présentiel, par des présentations personnelles, techniques et thématiques. Il est également important de définir le cadre dans lequel le stage se déroule et ce qui s'est passé avant/ce qui se passera après, lorsque ces informations sont disponibles auprès des organisateurs. Cette phase chevauche généralement l'étape de la construction de groupe, qui contribue de façon cruciale à l'établissement des bases de la confiance, de l'intégration et de l'authentique participation. La construction de groupe est aussi le premier pas dans le sens de la reconnaissance, de l'appréciation et donc de la capacité à travailler avec les différences et les ressources de chacun. Cela dit, la construction du groupe se poursuit tout au long du processus d'apprentissage et il serait faux de penser qu'il suffit pour cela de quelques exercices¹³². Le partage d'expériences mêle ces objectifs en offrant aux participants la possibilité d'échanger sur leurs antécédents et d'appréhender l'ampleur des ressources présentes au sein d'un groupe multiculturel. Quelles sont leurs expériences de l'apprentissage interculturel, du travail de jeunesse ou du développement de projets ? Quelle est la situation des jeunes et du travail de jeunesse dans leurs pays ou communautés ? Comment fonctionne leur organisation ? Quel est le rapport avec le stage de formation ? Quelle expérience les participants ont-ils des principaux thèmes abordés par la formation ? Si le partage des expériences doit être une constante, le fait de se concentrer sur ce point à ce stade reflète le principe qui consiste à travailler du particulier vers le général, tout en assurant un espace pour les négociations identitaires dans ce collectif temporaire.

TE-11 Le déroulé du programme



Acquérir de nouvelles connaissances et compétences, entreprendre de nouvelles expériences, c'est là l'essence même de la formation. La colonne vertébrale de la formation est faite d'éléments spécifiques, de méthodes et d'exercices visant à impliquer les participants dans des expériences d'apprentissage significatives. En conduisant le processus d'apprentissage, il est essentiel de mettre l'accent sur l'analyse et la réflexion, de même que sur le débriefing et les composantes spécifiques du programme. Cela va aider les participants à

¹³². Voir la section 4.1.1 (« La vie du groupe lors d'une formation »).

replacer leurs connaissances dans des contextes politiques et sociaux concrets, et les engager de façon plus consciente et réfléchi dans leur propre processus d'apprentissage. Cela est nécessaire si l'on veut qu'une formation ne soit pas déconnectée des situations de la vie et du travail. Pour les participants, le transfert implique d'appliquer l'expérience de la formation à leur réalité et d'adapter les nouvelles idées à leur vie et à leur travail. La phase de transfert ne se termine pas avec la fin physique de la rencontre, dans la mesure où, avec l'apprentissage en ligne, se multiplient les possibilités pour les participants de poser des questions et de réfléchir ensemble et avec l'équipe suite à la formation. Un objectif traditionnel de la formation est d'encourager autant que possible la planification d'actions et le suivi. Comment encourager les participants à donner suite à la formation de façon concrète ? Quelles actions doivent-ils entreprendre ? Est-ce que l'on attend d'eux qu'ils mettent en œuvre des projets ? De quelle façon intègrent-ils ce qu'ils ont appris dans leur organisation ou leur groupe de projet ? Comment les organisateurs peuvent-ils aider les participants à mettre en œuvre leurs initiatives ou projets de suivi ? Le fait d'aborder la question du suivi permet aussi de préparer mentalement les participants à leur retour chez eux.

Le soutien institutionnel et éducatif des organisateurs (institutions, organisations de jeunesse, mouvements, autres partenaires et programmes) doit créer des synergies pour faire progresser la coopération avec les participants pendant qu'ils apprennent et réfléchissent à leur travail. Outre le renforcement des compétences, les activités de formation ont un rôle plus large, et notamment celui de contribuer aux processus, stratégies et résultats attendus qui vont être mis en place dans une société démocratique par les différents acteurs à différents niveaux. Les formations ne produisent pleinement leur impact qu'à partir du moment où elles apportent une contribution au travail des institutions, des organisations et des partenaires par-delà et après l'activité. Un plan de suivi cohérent et réaliste est également nécessaire pour garantir que ces activités ont un effet multiplicateur et que leurs résultats sont consolidés.

À propos des effets au-delà de la vie de la formation, il convient de ne pas négliger les phases importantes de conclusion et de clôture du programme. Y a-t-il des conclusions à rédiger, un rapport final ou des recommandations à produire, des décisions finales à prendre ? Clôturer le programme signifie aussi refermer le cycle de la formation ; cela peut inclure un rappel du processus et de ses principaux points d'apprentissage et expériences. Et cela doit certainement comprendre un ou plusieurs moments de célébration de ce qui a bien souvent été une expérience très intense. Associée à la clôture, l'évaluation aide les formateurs à mesurer l'impact de la formation, et les participants à se concentrer sur ce qu'ils ont appris. En tant que telle, l'évaluation est un élément de l'apprentissage en soi (adapté de Ohana, 2000 : pp. 45-48). Une évaluation de qualité se doit d'être continue, avec un apogée en fin de formation.

Associé à l'évaluation, un processus de reconnaissance de l'apprentissage¹³³ se déroule tout au long du programme. Bien que la « reconnaissance » consiste en un acte, elle est opérée au moyen d'un processus qui doit commencer dès le début du programme. Le Passeport jeunesse (Youthpass)¹³⁴ est un exemple d'un tel processus ; il s'agit d'un outil européen de reconnaissance des expériences d'apprentissage non formel et informel dans le domaine du travail de jeunesse, mis à la disposition des participants aux projets financés par les programmes Erasmus+ Jeunesse en action. Il permet aux participants de décrire leurs expériences d'apprentissage et leurs acquis. Ce faisant, il :

- ▶ encourage les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage à travers le processus d'un échange de jeunes ;
- ▶ les accompagne dans la découverte du langage des compétences lors de la traduction de leur apprentissage pour le Passeport jeunesse ;
- ▶ leur permet de prendre en charge leur propre apprentissage, dans la mesure où il est fondé sur l'autoévaluation et non sur l'évaluation externe.

Les « badges numériques »¹³⁵, qui reposent également sur un processus continu de réflexion et de reconnaissance, en sont un autre exemple.

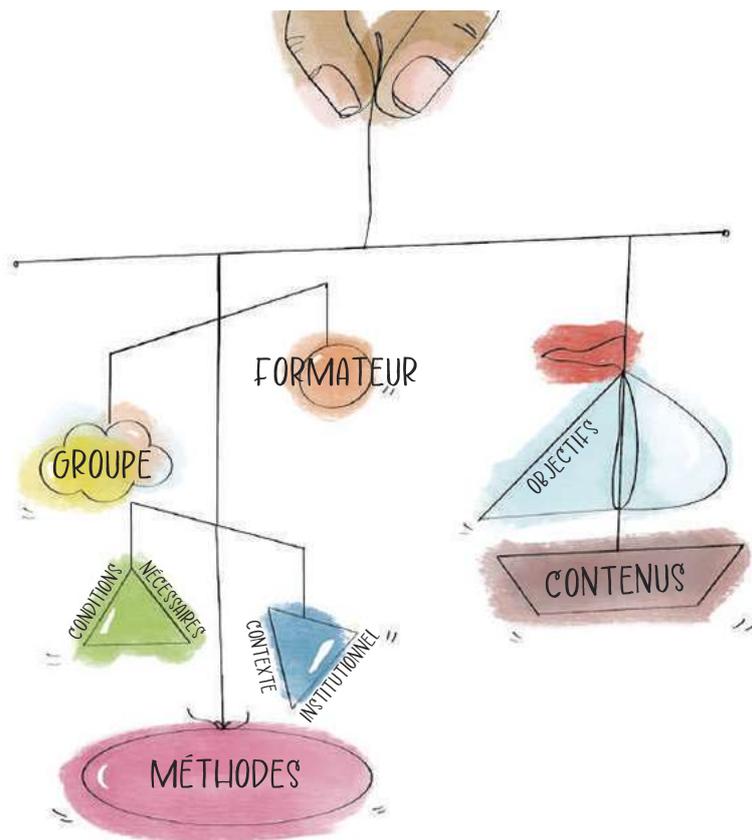
Un processus de formation adapté à des groupes multiculturels doit inclure différents niveaux d'apprentissage et de travail dans le schéma classique des 4-H, qui implique quatre éléments : la tête, le cœur, les mains et la santé. Au moment de mettre au point le déroulé du programme, vous devez réfléchir à la façon dont vous (en tant que formateur et au sein de votre équipe) voyez le processus de l'apprentissage. Par exemple, quelle est la relation entre l'expérience et la théorie ? Quelle place l'apprentissage émotionnel doit-il occuper ? Réservez-vous suffisamment de temps à la réflexion ?

133. Voir aussi la section 1.1.2, sous-partie sur la reconnaissance de la formation à l'éducation non formelle.

134. Youthpass, accessible à l'adresse www.youthpass.eu/en/, consulté le 21 août 2020.

135. Badgecraft, accessible à l'adresse www.badgecraft.eu/, consulté le 21 août 2020.

3.5.6. La conception de la session



Adapté de Mewaldt et Gailius (1997 : p. 25)

Lorsque le contenu du programme et son déroulé ont été définis, la planification détaillée peut commencer. Une session est une tranche de temps dans le programme. En contexte résidentiel, on compte quatre à cinq sessions par jour : deux le matin, deux l'après-midi et, si possible, une en soirée. Cependant, vous pouvez aussi prévoir deux blocs de session dans une journée, voire un bloc qui couvre une expérience sur une journée entière. Tout cela dépendra des éléments du schéma ci-dessus. Préparer une session exige de procéder à une planification ciblée, sans perdre de vue le processus dans sa globalité. Comment la session se situe-t-elle par rapport aux précédentes et aux suivantes ? Que faut-il prévoir dans cette session pour maintenir l'équilibre en termes de méthodes et de points d'apprentissage ? Chaque session doit être préparée à la manière d'un programme en miniature, avec des objectifs, un contenu et une méthodologie clairement définis, en tenant compte des compétences des formateurs, du groupe, de l'environnement et du contexte institutionnel. Comme le montre l'illustration précédente, les objectifs et le contenu de chaque session doivent être évalués en fonction des autres facteurs qui déterminent le caractère spécifique de la formation.

Éléments à prendre en compte lors de la conception d'une session dans un cadre de formation plus large

Contexte institutionnel : quelles sont les exigences externes ? Quelles sont les attentes éventuelles de l'organisation ou de l'institution responsable de la formation ? Y a-t-il des restrictions légales ?

Objectifs : quels sont les objectifs spécifiques que vous visez par le biais de cette session ? Quels résultats souhaitez-vous atteindre en termes d'apprentissage ?

Contenus : quel est en substance le thème de la formation ? Pouvez-vous relier de façon logique le thème et les objectifs ? Quelle expérience les participants devraient-ils vivre au cours de cette session ? Comment ce thème s'intègre-t-il dans le processus et le contenu global de la formation ?

Formateurs : quelles sont vos expériences en tant que formateur sur ce sujet ? Lors du travail avec d'autres groupes, qu'est-ce qui a été positif et qu'aimeriez-vous éviter ? Quelles méthodes appréciez-vous en tant que formateur et vous sentez-vous compétent pour les utiliser ?

Groupe : quelle est la situation actuelle du groupe ? Quels sont les besoins, les intérêts et les capacités exprimés par les participants ? Quels sont l'expérience et le niveau de compétence des participants dans ce domaine et concernant cette approche ? Quelle est l'interaction actuelle au sein du groupe et entre le groupe et l'équipe ?

Conditions : quel type d'environnement d'apprentissage aimeriez-vous pour cette session ? Quelles sont les conditions de travail ? Quelles sont les limites de l'environnement et de l'espace ? De quels matériels disposez-vous, de quoi avez-vous besoin ? De combien de temps disposez-vous ?

Méthodes : quelles sont les méthodes appropriées dans ce contexte ? Quelles méthodes connaissez-vous ? Quelles sont l'accessibilité et l'adaptabilité de ces méthodes ? Qu'avez-vous déjà utilisé, ou prévoyez-vous d'utiliser plus tard au cours de cette formation ? Quelle est la capacité d'attention des participants ?

Adapté de Mewaldt et Gailius (1997 : p. 25)

Un élément important à prendre en compte lors de la planification de votre session est la capacité d'attention des participants. Il y a inévitablement des fluctuations dans l'attention, en fonction des facteurs environnementaux et du groupe. Garder cela à l'esprit vous aidera à déterminer les méthodes à utiliser pour maintenir l'engagement du groupe. Il existe des chiffres qui suggèrent avec plus de précision la durée d'attention des participants, mais il existe aussi des théories qui les réfutent. Pour l'essentiel, vous devez vous assurer de mettre en œuvre différents types de stimulation (sans transformer la salle de formation ou la plateforme en ligne en cirque !) pour maintenir l'attention et l'engagement des participants.

Enfin, il serait bon que vous puissiez planifier le plus grand nombre possible de sessions, car cela vous apportera quelques certitudes confortables et, espérons-le, évitera que les réunions d'équipe ne se prolongent tard dans la nuit. Néanmoins, beaucoup d'éléments ne se cristalliseront que pendant la formation elle-même ; alors, soyez prêt à être flexible et à repenser la session en fonction de la réalité du groupe, du processus et du contexte.

3.6. L'ÉVALUATION

Évaluer, c'est créer : écoutez donc, vous qui êtes créateurs ! C'est l'évaluation qui fait des trésors et des bijoux de toutes choses évaluées. C'est l'évaluation qui confère la valeur : sans l'évaluation, la noix de l'existence serait creuse. Écoutez donc, vous qui êtes créateurs !

Friedrich Nietzsche

Il y a un génie en tout être. Mais si vous jugez un poisson par sa capacité à grimper à un arbre, il vivra toute sa vie en croyant qu'il est stupide.

Albert Einstein



**Il y a un génie
en tout être.
Mais si vous jugez
un poisson
par sa capacité
à grimper
à un arbre,
il vivra
toute sa vie
en croyant
qu'il est stupide.**

Albert Einstein

3.6.1. Que signifie « évaluer » ?

L'un des termes les plus en vogue dans le domaine du travail de jeunesse est celui d'« évaluation » (avec ceux de « réflexion » et « partage »). À tel point qu'il serait temps de voir si nous n'en avons pas oublié la

signification originale. D'après nos dictionnaires, évaluer signifie « action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose »¹³⁶. Mais cela n'est que la définition d'un dictionnaire et, si vous y cherchez une véritable signification, vous n'y arriverez jamais. Mais alors, comment relier le concept d'évaluation et notre propre activité de formation ? Que faut-il rechercher lorsque l'on entreprend d'évaluer un stage de formation ? Comment appliquer une telle définition au monde de la formation des jeunes en Europe ?

L'évaluation, dans le contexte de la formation, a généralement plusieurs sens fondamentaux. Premièrement, cela signifie évaluer si les objectifs initiaux ont été atteints. Deuxièmement, il s'agit de vérifier si oui ou non la formation avait sa raison d'être et si des efforts similaires ou supplémentaires doivent être faits dans ce sens. Troisièmement, l'évaluation est la première étape d'une démarche visant à améliorer l'activité de formation en soi, ainsi que les futures activités. Cela implique de revenir sur l'activité et d'évaluer sa qualité, mais aussi d'identifier les facteurs de sa possible amélioration.

Le T-Kit 10 est entièrement consacré à l'évaluation pédagogique du travail de jeunesse¹³⁷. Pour une incursion dans le sujet et une expérience d'apprentissage intense, veuillez vous référer à ce T-Kit, qui se concentre sur les « ingrédients » et la pratique de l'évaluation pédagogique. De plus, vous y trouverez une série d'outils d'évaluation concrets. Dans ce manuel, nous traiterons les aspects essentiels de l'évaluation et nous nous référerons fréquemment au T-Kit 10 pour une exploration plus approfondie des normes, modèles et autres concepts.

3.6.2. L'évaluation dans le contexte de l'organisation d'une formation au travail européen de jeunesse

L'un des enjeux de la formation au travail européen de jeunesse en général et pour les organisations impliquées en particulier consiste à analyser de façon très critique les forces de l'éducation non formelle et à définir les mécanismes alternatifs qu'il est possible de développer pour l'évaluation des résultats de l'apprentissage. L'approche implique que les outils d'évaluation soient développés selon trois axes : le contenu des programmes de formation, le développement personnel des jeunes et l'évaluation du processus éducatif en tant que tel. Il est crucial de souligner que cela ne fonctionnera que si les participants sont impliqués dans leur évaluation. C'est pourquoi l'autoévaluation est devenue un processus essentiel. Les participants doivent être encouragés à réfléchir, décrire, analyser et communiquer ce qu'ils expérimentent durant les activités. Compte tenu de la nature de la formation à l'éducation non formelle et des valeurs qu'elle incarne, son évaluation implique une certaine tolérance de l'ambiguïté. Il faut par conséquent être préparé à affronter le fait qu'il n'existe pas de réponses définitives lorsque l'on entreprend de relever le défi de l'évaluation.

Notre seule affirmation sera que l'approche et les méthodes utilisées dans le secteur à but lucratif sont impropres à une application directe à l'évaluation des activités de jeunesse. Les objectifs financiers ou commerciaux mesurables dans ce secteur sont remplacés, dans le secteur jeunesse, par des buts et des objectifs souvent fortement intangibles et en cela difficiles à évaluer et, si nécessaire, à mesurer. Rajoutons à cela que définir des buts, des critères et des mécanismes d'évaluation pour les activités de formation des jeunes s'avère une tâche difficile parce que les méthodes de travail et les approches de l'éducation non formelle sont souvent plus fouillées et mieux décrites que les éléments et les résultats de l'apprentissage.

3.6.3. Pourquoi est-il nécessaire d'évaluer ?

Nietzsche explique qu'évaluer est un moyen de conférer une valeur et de s'améliorer en tant que créateur. Selon Einstein, il y a un génie en chaque être, mais, si vous jugez un poisson par sa capacité à grimper à un arbre, il vivra toute sa vie en croyant qu'il est stupide.

Les auteurs du T-Kit 10 affirment que l'évaluation est nécessaire pour :

- ▶ apprendre ;
- ▶ motiver ;
- ▶ participer ;
- ▶ changer et améliorer.

¹³⁶. Définition du dictionnaire Larousse.

¹³⁷. *T-Kit 10 – Educational Evaluation in Youth Work*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

Qu'est-ce que cela signifie dans le détail ?

Dans ce cas, « apprendre » se réfère à l'apprentissage de tous les acteurs impliqués dans une formation.

La « motivation » renvoie à l'idée qu'il est important de reconnaître les réalisations, mais aussi les lacunes comblées et les défis relevés. C'est ainsi que l'on va favoriser la motivation au sein du projet et parmi ses acteurs. Cela étant dit, la motivation va souvent de pair avec l'attitude (d'évaluation) mise en application.

La « participation » renvoie au fait que tous les acteurs impliqués dans un projet de formation participent activement à son évaluation. Les dimensions de « changement » et d'« amélioration » concernent, d'une part, des questions opérationnelles (outils, formats, méthodes, lieux, cibles) et, d'autre part, des attitudes, des valeurs et des modes de compréhension sur le plan personnel. Il s'agit donc de changements internes et externes qu'un individu ou un groupe va devoir mettre en œuvre.

Autrement dit, sur le plan de la pratique/des structures, pour les formateurs, les animateurs et les organisations, l'évaluation est un outil puissant qui permet aux organisateurs de l'activité :

- a) de revenir sur l'activité et d'identifier les forces et les faiblesses du programme, d'en dégager les bénéfiques pour les participants, d'évaluer l'approche éducative et méthodologique, et de déterminer d'une manière générale si le stage était approprié et s'il justifiait les efforts et l'argent investis. Au cours de l'activité, l'évaluation permet d'adapter le programme si nécessaire et, à la fin, de vérifier dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints ;
- b) de se projeter sur les activités à venir et d'utiliser les résultats de l'évaluation pour améliorer leur planification. Cela implique d'analyser l'impact potentiel sur les futurs projets, sur la croissance personnelle des participants, sur les organisations, leurs environnements immédiats, ainsi que d'évaluer les changements possibles sur le long terme¹³⁸. Fondamentalement, cela permet aux organisateurs d'identifier les erreurs et les points sur lesquels des améliorations et des innovations sont requises ;
- c) de donner aux participants la possibilité permanente de commenter, adapter et contrôler leur processus d'apprentissage.

Comme le soulignent les Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, une évaluation adéquate des activités est un élément indispensable des processus éducatifs non formels¹³⁹.

3.6.4. À quel moment évaluer ?

L'erreur la plus fréquente concernant l'évaluation est de croire qu'elle ne vient qu'en fin de formation. Le calendrier ci-dessous montre qu'elle doit être mise en œuvre tout au long du projet de formation. En fait, pour prendre tout son sens, elle doit intervenir à tous les stades. Elle doit accompagner le moindre développement de l'activité, à la façon d'un cycle de projet – ainsi, une activité de formation peut être perçue comme un projet. (Voir le T-Kit sur la gestion de projets¹⁴⁰ pour une étude approfondie de l'évaluation des projets.)

L'évaluation des activités de formation doit intervenir à quatre moments clés :

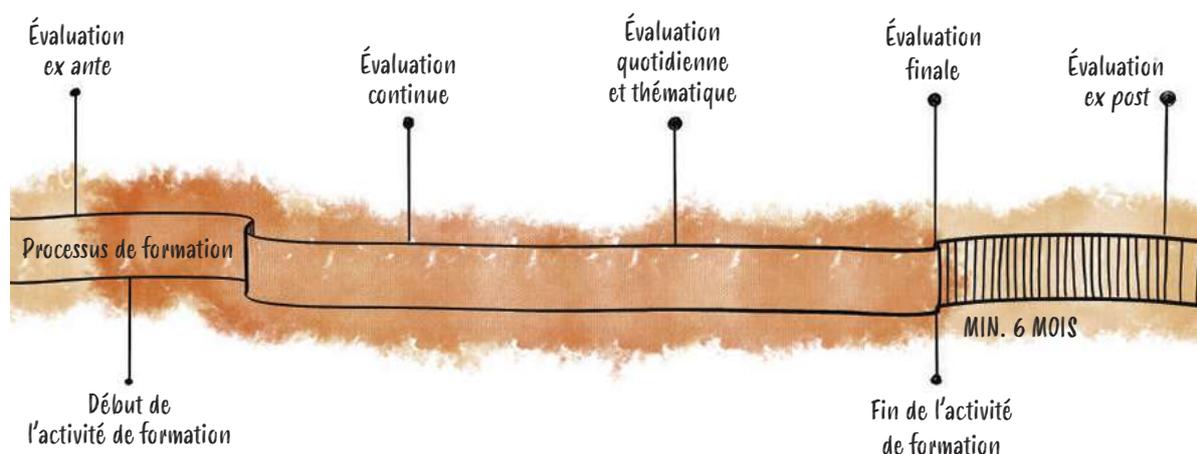
1. **Évaluation *ex ante*** : il s'agit de l'évaluation conduite après avoir identifié les besoins de formation et conçu le programme de formation. À ce stade, il convient d'évaluer les hypothèses et les besoins sur lesquels le programme est fondé ; la conception même du programme doit être évaluée et, si nécessaire, adaptée ou réglée de façon précise (exemples : évaluation des besoins [section 3.1], évaluation de la conception du programme [section 3.5], etc.).
2. **Évaluation permanente** : cette évaluation se déroule pendant l'activité de formation. Le programme est reconsidéré quotidiennement afin de vérifier s'il répond aux besoins et aux objectifs définis (exemples : groupes d'évaluation quotidienne, évaluation à moyen terme, feedback oral et écrit des participants, etc.).

138. T-Kit 3 – Gestion de projets, p. 87, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261206/tkit3_fr.pdf/1d13f13c-8323-4427-846e-f37b285d663c, consulté le 21 août 2020.

139. Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/normes-de-qualite-relatives-aux-activites-d-education/16809f2788>, consulté le 21 août 2020.

140. T-Kit 3 – Gestion de projets, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261206/tkit3_fr.pdf/1d13f13c-8323-4427-846e-f37b285d663c, consulté le 21 août 2020.

3. **Évaluation terminale (finale)** : cette évaluation est conduite à la fin de la formation. Elle est principalement axée sur les réactions des participants, leur appréciation des résultats d'apprentissage, les buts et les objectifs atteints, etc. (exemples : questionnaires d'évaluation, présentations par les participants, évaluation orale, évaluation visuelle, évaluation par l'équipe de planification).
4. **Évaluation *ex post*** : cette évaluation est également appelée « évaluation d'impact ». Elle est entreprise au moins six mois après l'activité et s'intéresse principalement au développement personnel des participants. Son objectif majeur est de contrôler le type d'impact de l'activité de formation sur les participants et la façon dont cet impact se traduit en termes personnels et au sein de l'organisation (exemples : recherche approfondie, questionnaires d'évaluation, évaluation d'organisations entières, etc.).



3.6.5. Que faut-il évaluer ?

Pour tout formateur intervenant dans un stage, l'évaluation est la rencontre conflictuelle entre la perception de soi, la perception des autres et ce qui s'est réellement passé (que l'on peut apprécier au moyen d'indicateurs objectifs).

De nombreux facteurs influent sur le succès d'une activité de formation : la dynamique de groupe, le degré d'apprentissage interculturel, les conflits au sein du groupe, la façon dont le thème est exploré, et bien d'autres. Chacun d'entre eux a un certain impact sur l'issue de l'activité de formation. Dans toute stratégie d'évaluation, la question cruciale est donc celle-ci : que doit-on évaluer ? La réponse dépend du type d'activité de formation, de l'organisation ou des organisations et de l'objectif de l'évaluation. Les informations recueillies durant l'évaluation peuvent généralement être regroupées selon différentes catégories ou différents niveaux. L'analyse se fera ensuite sur la base de différents modèles sachant que, comme pour les autres éléments de la formation, il n'existe pas d'approche privilégiée en matière d'évaluation. Le tableau qui suit expose quatre modèles d'évaluation¹⁴¹.

Modèle	Critères d'évaluation de la formation	Explications supplémentaires et commentaires
Le modèle de Kirkpatrick	<p>Quatre niveaux :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Réaction – Les participants sont-ils satisfaits de l'activité ? 2. Apprentissage – Qu'ont appris les participants grâce à l'activité ? 3. Comportement – Les participants ont-ils modifié leur comportement sur la base de ce qu'ils ont appris ? 4. Résultats – Les changements de comportement ont-ils influé positivement sur leur organisation ? 	

141. Adapté de J. J. Jackson, *Training and evaluation*, et R. L. DeSimone et D. M. Harris (1998), *Human resource development*.

Modèle	Critères d'évaluation de la formation	Explications supplémentaires et commentaires
Le modèle CIPP (context, input, process, products)	<p><i>Quatre niveaux :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluation du contexte – Les buts choisis sont-ils adaptés à l'activité ? 2. Évaluation de l'apport (input) – Le programme est-il correctement planifié ? Y a-t-il suffisamment de ressources pour la mise en œuvre de l'activité ? 3. Évaluation du processus – Comment le programme s'est-il déroulé ? Et le feedback des participants ? 4. Évaluation des produits (résultats) – Les objectifs ont-ils été atteints ? 	
Le modèle Brinkerhoff	<p><i>Six niveaux :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Détermination des objectifs – Quels sont les besoins ? S'agit-il de besoins réels ? 2. Conception du programme – Que faut-il pour atteindre ces objectifs ? Cette conception du programme va-t-elle permettre d'atteindre les objectifs ? 3. Mise en œuvre du programme – Comment évaluer le programme dans la pratique ? 4. Résultats immédiats – Les participants ont-ils appris quelque chose ? Quoi ? 5. Résultats intermédiaires ou d'utilisation – Les participants mettent-ils leur apprentissage en pratique ? 6. Impacts et valeur – Est-ce que la formation a apporté une différence appréciable dans les organisations des participants et leur développement personnel ? 	
Approche systémique (Bushnell)	<p><i>Quatre niveaux :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apport – En quoi consiste l'effort de formation (qualifications des participants, capacité du formateur, ressources, etc.) ? 2. Processus – En quoi consistent la planification, la conception, le développement et la mise en œuvre de l'activité ? 3. Produits – Quels sont les réactions des participants, les connaissances et les compétences acquises, les comportements analysés, les attitudes modifiées ? 4. Résultats – Quels en sont les effets sur les organisations des participants ? 	

On observe que ces quatre modèles présentent beaucoup de caractéristiques communes, mais leur accordent des degrés d'importance différents. Leur utilisation dépend des contextes, des besoins d'évaluation et de la « profondeur » de l'évaluation requise. Il serait possible de fournir une liste très longue de modèles d'évaluation de ce type, mais, à ce stade, il est plus important d'illustrer une mise en œuvre détaillée. Le modèle d'évaluation de Kirkpatrick, par exemple, est un modèle simple mais néanmoins très efficace, et de ce fait largement employé dans la communauté des formateurs. La section qui suit l'explique en détail.

3.6.6. Un modèle d'évaluation en pratique

Le modèle de Kirkpatrick propose quatre axes principaux : la réaction des participants, l'apprentissage, le comportement suite à la formation et les résultats obtenus en conséquence du changement de comportement. Comparé à d'autres modèles, il présente un défaut, à savoir le fait de ne pas évaluer le processus de formation à proprement parler. Cela dit, si les évaluateurs sont conscients de cette faiblesse et examinent le processus séparément, le modèle offre un cadre solide pour l'approche d'une activité de jeunesse.

Niveau 1. Réaction – Les participants sont-ils satisfaits de l'activité ? L'ont-ils appréciée ?

Le niveau 1 mesure les sentiments, l'énergie, l'enthousiasme, l'intérêt, l'attitude et le soutien. Cependant, la réaction des participants s'exprime par des mots et non des actes (généralement grâce à des formulaires d'évaluation ou par une évaluation orale). Comme avec tout exercice de feedback interpersonnel, il peut y avoir une discordance entre ce que disent les individus et ce qu'ils font réellement.

Les groupes d'évaluation quotidienne, les formulaires d'évaluation à moyen terme et d'évaluation finale sont les méthodes les plus couramment employées pour l'évaluation à ce niveau. Quelques exemples de formulaires d'évaluation finale et un modèle pour les groupes d'évaluation quotidienne sont présentés à l'annexe 7.

Niveau 2. Apprentissage – Qu'ont appris les participants dans le cadre de cette activité ?

Évaluer l'apprentissage dans l'éducation non formelle et dans la formation de jeunesse est une tâche relativement complexe. Dans ce type de formation, les connaissances et les compétences transmises sont étroitement corrélées aux changements en termes de conscience, d'attitudes et de réflexion. Dans les stages de formation formels, on recourt à des tests et à diverses approches certifiées. Dans la formation de jeunesse non formelle, qui repose sur le principe de la participation volontaire, ces méthodes pourraient avoir des effets contraires à ceux souhaités.

Dans les contextes non formels, l'évaluation des participants (visant à déterminer leur acquisition d'un concept théorique ou d'une compétence donnée) peut se faire en leur offrant la possibilité de faire la preuve de leurs connaissances et compétences : par le biais d'ateliers dirigés par leurs soins, de jeux de rôle et de simulation, suivis d'une réflexion et d'un feedback.

Niveau 3. Comportement – Les participants ont-ils modifié leur comportement sur la base de ce qu'ils ont appris ?

Les niveaux 3 et 4 sont axés sur l'évaluation de la réalité des participants. Il n'est pas aisé d'analyser les changements comportementaux des participants. Dans le travail de jeunesse en particulier, où les stages de formation brefs sont la réalité quotidienne – et pour lesquels les organisations donatrices sont peu désireuses de financer une évaluation –, la situation est encore pire. Lors de nombreuses activités de formation de jeunes, l'accent est placé sur les réalisations et les connaissances des participants, et leur pertinence dans le contexte du travail européen de jeunesse. Cela est très difficile à évaluer. Comment dire si un participant est devenu un formateur après avoir pris part à une « formation de formateurs » ? Est-ce même une question que l'on peut poser ? Il est par conséquent nécessaire de suivre en permanence le développement des participants et leurs réalisations. La seule chose raisonnable que l'on peut faire, c'est une évaluation *ex post* ; dans ce cas, bien après la formation, le formateur ou les organisateurs de la formation contactent le participant pour évaluer les développements intervenus dans l'intervalle. Généralement, pour des raisons de restrictions budgétaires et de temps, on utilise un questionnaire. Sans ces restrictions, l'observation directe ou des entretiens approfondis avec le participant seraient générateurs de davantage de données probantes.

Niveau 4. Résultats – Les changements comportementaux ont-ils eu des répercussions positives sur l'organisation ?

À ce niveau, l'évaluation vise l'organisation des participants et les bénéfices qu'elle retire de la formation de ses membres. Les participants mettent-ils en œuvre les connaissances acquises lors de l'activité de formation ? Ont-ils un impact sur le travail général de l'organisation ou sur leur groupe cible ?

Le principal inconvénient, à ce niveau, est la quasi-impossibilité de distinguer l'impact à long terme attribuable à l'activité de formation de celui attribuable à d'autres expériences d'apprentissage et stimuli. Les participants suivent leur propre chemin et, dans le processus de leur développement, ils apprennent de nouvelles choses qui consolident, affinent, voire remettent en cause d'autres apprentissages. Il est également important de se souvenir qu'un impact sur une organisation ne peut être le fait d'un seul individu, mais d'un groupe d'individus engagés ensemble dans l'organisation. Dans ce contexte, il est problématique de tenter d'indiquer l'impact précis de la participation individuelle.

Note : Une formation de longue durée offre la possibilité de procéder à une évaluation entre les sessions qui peut inclure des évaluations aux niveaux 3 et 4.

Commentaire final

Aujourd'hui, on retrouve les niveaux 1 et 2 dans la conception de l'évaluation de pratiquement toutes les activités de formation. Les niveaux 3 et 4 sont de toute évidence plus difficiles à mettre en œuvre et

exigent davantage de temps, d'effort et d'argent, mais ce sont les étapes finales cruciales qui permettent de savoir si oui ou non la formation a eu un impact. Par conséquent, compte tenu de l'environnement et des limites posées par la formation au travail de jeunesse, les évaluations aux niveaux 1 et 2 doivent être une pratique courante. Il est possible de procéder à une évaluation partielle au niveau 3, au moyen de questionnaires (couvrant une évaluation des compétences, la poursuite de l'encadrement et l'appréciation de l'autoapprentissage continu) distribués peu de temps après l'activité, par exemple.

Il est important d'être conscient de l'existence des évaluations aux niveaux 3 et 4 et, à chaque fois que possible, de les conduire. Les résultats obtenus peuvent largement justifier le programme de formation et renseigner une évaluation des besoins pour les futures activités.

En outre, dans le domaine de la formation des jeunes, on fait de plus en plus appel à des chercheurs et/ou à des méthodes issues de la recherche pour l'évaluation des programmes de formation.

Deux conseils pour les futurs évaluateurs

1. Sachez que, dans la formation des jeunes, les résultats ne sont pas toujours mesurables, du moins pas directement. Cela ne signifie pas qu'ils sont inexistantes, au contraire. Le but de l'évaluation doit donc être d'accroître leur visibilité.
2. Il n'existe pas de modèle d'évaluation parfait. Toute évaluation a ses limites. Dans la formation des jeunes, les deux limites fondamentales à prendre en considération sont : a) les participants, qui ne sont pas seulement une source d'évaluation ; b) les limites de l'activité de formation elle-même, souvent trop courte pour produire des résultats approfondis.

Temps de réflexion

- ▶ Pensez à votre dernière activité de formation. Quels types d'évaluation avez-vous menés ? À votre avis, est-ce que certains des modèles présentés ci-dessus pourraient présenter une utilité ?
- ▶ Pensez-vous que l'évaluation vaille l'investissement, comme suggéré précédemment ?
- ▶ Pensez-vous à d'autres approches de l'évaluation que vous avez utilisées et qui ne sont pas mentionnées dans cette section ? Qu'est-ce qui les caractérise ?

3.6.7. L'évaluation quotidienne et continue

- ▶ Une méthode consiste à demander aux participants de se réunir en petits groupes pendant une vingtaine de minutes et à leur distribuer des questions clés relatives à la journée. Les questions doivent être directes et limitées en nombre (trois ou quatre).
 - Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?
 - Qu'est-ce que vous n'avez pas compris ?
 - Qu'auriez-vous fait différemment ? Pourquoi ? Comment ?
- ▶ Un groupe formé d'un représentant de chacun des groupes d'évaluation rencontre l'équipe préparatoire. Ensemble, ils décident s'il est nécessaire d'introduire des changements pour améliorer le programme, et envisagent lesquels. Il peut s'agir de mesures très pratiques ou liées aux méthodes et processus de travail.
- ▶ Les autres participants peuvent être sensibilisés à la discussion et à ses résultats par une session de feedback, le matin, consacrée à l'évaluation et aux changements consécutifs au niveau du programme. Si les représentants des groupes d'évaluation (souvent appelés « groupes de réflexion ») changent tous les jours, chaque participant a alors la possibilité d'être impliqué dans le programme dans une certaine mesure.
- ▶ Pour les membres de l'équipe, une variante consiste à faire le tour des groupes d'évaluation lorsqu'ils ont répondu aux questions. Après avoir collecté les commentaires et les demandes, l'équipe peut envisager d'éventuels changements au programme. Cette deuxième option est moins participative pour les participants, mais moins exigeante pour l'équipe.

Outre les questions d'évaluation quotidienne ci-dessus, il existe bien sûr de nombreuses méthodes créatives à utiliser dans le même but au sein de votre groupe de réflexion quotidienne. L'objectif d'un tel groupe est le suivant : échanger des expériences, des sentiments et un apprentissage personnel avec les autres participants, donner un retour d'information sur la journée, se défouler, soumettre des suggestions et des idées pour améliorer le programme et l'apprentissage des groupes. Si vous souhaitez mettre en place des groupes d'évaluation, veillez à définir clairement leur contenu et leur objectif au sein de l'équipe des formateurs et avec les participants. Un groupe de réflexion et un groupe d'évaluation ne sont pas forcément différents, mais leur objectif est différent. Dans le T-Kit 10 sur l'évaluation pédagogique dans le travail de jeunesse (en anglais), vous trouverez une description approfondie des méthodes possibles (pp. 68-74) pour les groupes de réflexion/évaluation (par exemple : The Three Word Review, The Telegram, The Living Dartboard, The River, Boats on the Sea, Train to the Future, Puppets in a Tree, The Thermometer, The Speedometer, Applause, Last Round).

Il est clair que l'évaluation va avoir moins de valeur si elle se trouve coincée entre le moment de refaire les bagages et la soirée d'adieu. L'évaluation quotidienne facilite une fort utile communication à double sens. Les groupes d'évaluation régulière, dirigée ou autonome – comme les groupes dans le cadre de l'exercice ci-dessus – sont populaires dans la mesure où ils aident à comprendre nombre de points et favorisent le développement de critères pour l'évaluation. Dans certains stages de formation, ces groupes fonctionnent aussi comme des groupes d'autoévaluation qui suivent la progression des individus et offrent un espace de réflexion et de transfert. Si tel est le cas, il est important de délimiter les fonctions du groupe et de les séparer clairement. Les groupes d'évaluation ne doivent pas non plus être des occasions de bavardages vains ou, pire, d'un questionnaire de satisfaction très superficiel. Des cadres précisément définis sont donc nécessaires. En outre, l'évaluation produite par le groupe doit aussi être en lien avec les objectifs centraux de la formation. Dans des activités plus courtes, une unique évaluation à moyen terme peut remplacer le feedback quotidien.

Vous trouverez dans le T-Kit 10¹⁴² d'autres suggestions et idées sur l'évaluation, et notamment sur :

- ▶ l'évaluation pédagogique (en tant qu'expérience globale) et la qualité du travail de jeunesse ;
- ▶ le cadre plus large (comprenant l'évaluation, la certification, les certificats ou diplômes, l'accréditation, le retour d'information) ;
- ▶ les typologies d'évaluation (évaluation personnelle/interpersonnelle/en groupe, formative/somative, quantitative/qualitative) ;
- ▶ les méthodes pédagogiques (méthodes interactives personnelles, interpersonnelles et de groupe) ;
- ▶ les critères d'évaluation ;
- ▶ les rapports d'évaluation ;
- ▶ les normes d'évaluation ;
- ▶ les pratiques d'évaluation (y compris l'évaluation des formations en ligne).

Vous pouvez également consulter la liste de contrôle SALTO¹⁴³ pour concevoir votre propre plan d'évaluation.

Le manuel intitulé *Handbook on quality in learning mobility*¹⁴⁴ propose de nombreux liens sur l'évaluation, notamment sur :

- ▶ l'impact et l'évaluation¹⁴⁵ ;
- ▶ le suivi et l'évaluation participative¹⁴⁶ ;
- ▶ l'évaluation participative¹⁴⁷.

142. T-Kit 10 – *Educational Evaluation in Youth Work*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

143. « Evaluation – The SALTO-YOUTH way », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/tools/evaluation/thesaltoway/, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

144. *Handbook on quality in learning mobility*, publication dans le cadre du Partenariat UE/Conseil de l'Europe pour la jeunesse, accessible à l'adresse pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/Handbook+LM/3a5c103c-0367-4eba-1aca-ee544826f557, consulté le 6 octobre 2020.

145. Erasmus+, « Impact and evaluation », accessible à l'adresse www.erasmusplus.org.uk/impact-and-evaluation, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

146. Institute of Development Studies, *Ressources sur le suivi et l'évaluation participative* (en anglais).

147. Better Evaluation, « Participatory evaluation », accessible à l'adresse www.betterevaluation.org/en/plan/approach/participatory_evaluation, consulté le 20 mai 2020 (en anglais).

Si vous êtes en mal d'inspiration pour développer un « bon » questionnaire d'évaluation finale, veuillez vous référer au T-Kit 10 (pp. 96-101)¹⁴⁸.



148. T-Kit 10 – Educational Evaluation in Youth Work, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

Chapitre 4

La formation en action

4.1. LA VIE DU GROUPE ET LE PROCESSUS DE FORMATION

4.1.1. La vie du groupe lors d'une formation

Dans l'éducation non formelle, le groupe est l'une des principales sources d'apprentissage. En ligne ou dans un cadre résidentiel, il crée le sentiment d'une communauté d'apprentissage et permet que se cumule l'énergie d'une expérience d'apprentissage partagée. En outre, il permet d'élargir le vivier de compétences, d'expériences et de réalités.

D'un point de vue éducatif, suivre une même formation tout en partageant bien souvent un hébergement permet aux participants de vivre une expérience unique, qui peut être favorable à leur apprentissage à maints égards.

Parmi ces avantages, on peut citer :

- ▶ apprendre ensemble et partager des expériences ;
- ▶ apprendre les uns des autres. Dans l'approche de l'éducation par les pairs, les individus partagent leurs expériences et, en tant que modèles positifs, peuvent aussi influencer sur le comportement et les attitudes de leurs pairs ;
- ▶ bénéficier d'un contexte d'apprentissage protégé dans une réalité qui sort de l'ordinaire ;
- ▶ améliorer la communication au sein d'une organisation, lorsque les membres d'une même organisation suivent une même formation ;
- ▶ faire des rencontres et créer des réseaux.

Ce contexte résidentiel est bénéfique au processus de formation, car il permet aux participants non seulement de créer des liens pendant les sessions, mais aussi de profiter des interactions du groupe dans les moments informels. Pour qu'il en soit ainsi, il est nécessaire d'assurer que tous les participants soient hébergés sous le même toit et partagent ainsi les mêmes conditions. En effet, pour les participants à une manifestation internationale organisée chez eux, quitter leur routine et éviter les distractions personnelles ou professionnelles n'est pas évident. Cela dit, même s'ils sont physiquement présents au même endroit, tous les participants ne sont pas en permanence pleinement présents au sein du groupe, avec tout leur cœur et tout leur esprit. En effet, très actifs par ailleurs, ils viennent avec leurs préoccupations professionnelles et personnelles. En outre, de plus en plus de personnes recherchent des moments de solitude (voir la section 4.1.4) pour renouer avec elles-mêmes, pour réfléchir et se ressourcer. Néanmoins, être présent avec les autres dans l'ici et maintenant est une attitude qui peut être encouragée par le processus de formation. À chacun ensuite d'en assumer la responsabilité.

Pour optimiser la participation, il est également important de faire appel à des méthodes adaptées à la taille du groupe. En règle générale, plus le groupe est grand, moins chacun a la possibilité de s'exprimer, non seulement en termes de temps, qui va être divisé par le nombre de participants, mais aussi parce que tout le monde ne se sent pas à l'aise dans un grand groupe. Cela dit, les échanges en plénière permettent de saisir la variété des opinions et des perspectives présentes et une courte phrase peut suffire pour communiquer des idées ou des sentiments clés. Le tableau ci-après donne un aperçu de la participation selon la taille du groupe. Cela étant, comme nous le verrons, aucun groupe n'est statique ; chaque groupe ne cesse de se développer dès le début de son existence et évolue en permanence. Comme pour toutes les typologies, celles proposées ci-dessous ne sont vérifiables qu'appliquées à la réalité du groupe avec lequel vous travaillez.

Taille du groupe et participation

Taille	Communication au sein du groupe	Structure du groupe / méthodes
3-6 personnes	Chacun a la possibilité de s'exprimer et, généralement, tout le monde parle.	Buzz groups (groupes de discussion intense) et groupes de travail
7-10 personnes	Presque tout le monde parle. Les participants les plus silencieux s'expriment moins. Un ou deux peuvent ne pas s'exprimer du tout.	Groupes de travail, petits ateliers thématiques
11-18 personnes	5 ou 6 personnes parlent beaucoup, 3 ou 4 ne participent qu'occasionnellement.	Ateliers, plénières
19-30 personnes	3 ou 4 personnes dominant potentiellement la discussion.	Plénières (présentations des groupes de travail, exposés thématiques, vidéos), débriefing, réflexion et évaluation
30 personnes et plus	Peu de possibilités de participation.	Taille peu courante pour les activités de formation (plus grand est le groupe, plus courtes doivent être les plénières)

Adapté de J. Rogers (1989)

Les groupes dans les environnements d'apprentissage en ligne

Au cours des dernières décennies, l'éducation en ligne a beaucoup évolué, ce qui se ressent également dans le cadre de l'éducation non formelle. Les modules de formation proposés en ligne ne sont plus une exception et les cours 100 % en ligne gagnent progressivement du terrain. Bien que nous ayons cessé de considérer ces expériences virtuelles comme « quelque chose qui ne fait pas partie de notre réalité », les environnements en ligne ne peuvent toujours pas générer le même sentiment de groupe que les environnements résidentiels. Et c'est normal. Ils n'ont pas à le faire, car le groupe joue toujours un rôle important en ligne, mais peut-être sous une forme différente.

Même dans un cours ouvert en ligne qui rassemble des milliers de personnes, le sentiment d'apprendre ensemble peut être présent. Le groupe en ligne permet aux participants de partager et d'échanger des expériences, mais aussi d'apprendre les uns des autres. Dans une telle formation, des participants des quatre coins du monde sont probablement réunis, ce qui renforce la curiosité vis-à-vis des réalités des autres. Et parfois, cela conduit même à former des partenariats et à planifier ensemble des projets passionnants. Bien entendu, tout le monde ne sera pas motivé par la curiosité envers d'autres réalités ou par la rencontre de partenaires. Et c'est normal aussi. Ce n'est d'ailleurs pas non plus le cas dans les structures de formation résidentielle, mais il est peut-être plus facile de repérer les participants qui ne se joignent pas aux conversations dans les forums en ligne que lors des pauses-café ou des forums d'ONG. Cela dit, dans ces cours massifs ouverts à tous, souvent autodirigés, le groupe n'est peut-être pas la principale source d'apprentissage et, à défaut d'interactions en petits ou grands groupes, on observe un ensemble de parcours d'apprentissage individuels. Néanmoins, pour ceux qui le recherchent, le sentiment d'une communauté d'apprenants est bel et bien présent.

Dans les stages en ligne qui rassemblent moins de participants, qui sont animés et/ou qui font partie d'une expérience d'apprentissage mixte, la réalité est encore une fois différente. Non seulement le groupe dans son ensemble a plus d'importance, mais les formateurs peuvent également utiliser les possibilités de créer des activités ou des discussions en petits groupes et fournir des espaces d'interaction et de partage des réalités, des connaissances et des expériences. Pour ce faire, il est important que les participants s'engagent et soient le plus présents possible, car cela leur permettra de s'intéresser également au contenu. Dans les expériences d'apprentissage en ligne synchrones, en raison du temps souvent assez limité des réunions en ligne, il est tentant d'en venir directement au sujet et d'aborder sans détour le contenu. Cependant, pour que

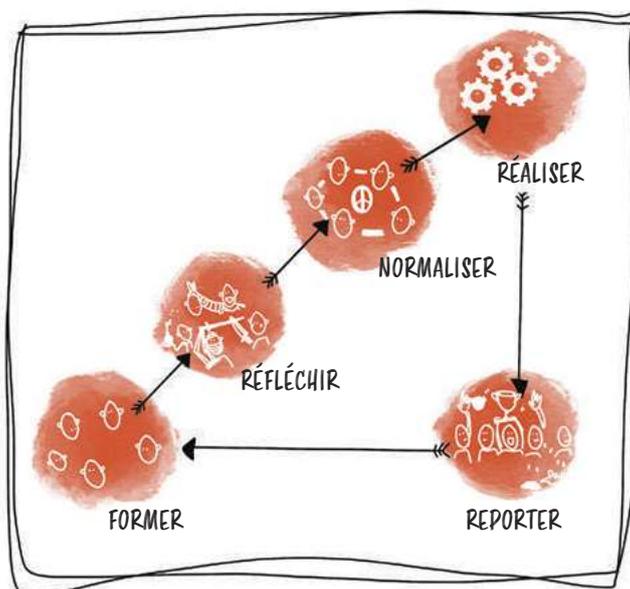
les participants se sentent à l'aise et en confiance dans un environnement dépourvu d'intimité, il faut veiller à leur permettre de nouer des liens et de former un groupe. C'est le groupe qui permettra de mener à bien le processus d'apprentissage en ligne et qui aidera ses membres à s'engager dans le contenu d'une manière plus constructive et audacieuse. Les petits groupes jouent un rôle important, car ils offrent aux apprenants un espace où dialoguer, partager et s'ouvrir. Certains apprenants, qui ne s'expriment pas lors de la plénière en ligne, sont heureux de dialoguer avec leurs pairs dans les salles de discussion. Or, sur les plateformes de vidéoconférence, ces petits groupes sont souvent difficiles à mettre en œuvre. Il est donc conseillé d'avoir plus d'animateurs, afin qu'ils puissent se joindre à ces groupes et les soutenir ; du moins au début ou en cas de contenus plus sensibles.

En outre, en ce qui concerne l'apprentissage mixte, s'ils sont bien conçus et correctement animés, les contenus en ligne peuvent contribuer de façon significative à la construction et à la cohésion du groupe en permettant un apprentissage élargi et la mise en œuvre du processus de transformation.

4.1.2. Les phases du développement du groupe

En guise de point de départ, il faut savoir que chaque groupe est différent, constitué d'individus différents venant peut-être de différentes organisations et présentant différents antécédents culturels, sociaux et éducatifs. Les individus arrivent avec leurs attentes personnelles et professionnelles, avec leurs valeurs et leurs préjugés, leurs programmes secrets et leurs bagages personnels, et toutes ces choses plus ou moins importantes qui les rattachent à leur univers quotidien. Tous ces aspects, ou en tout cas certains d'entre eux, peuvent avoir une forte influence sur le groupe, le processus de formation, la dynamique et l'évolution de la vie du groupe. Si chaque groupe est différent, il en découle qu'il existe autant de dynamiques que de groupes.

Cela dit, les modèles fondés sur l'observation des groupes soutiennent l'hypothèse de phases typiques de développement du groupe. Vous trouverez ci-dessous un de ces modèles, développé par Bruce W. Tuckman. Bien qu'il soit présenté de manière très linéaire, en fonction du groupe, la durée de certaines étapes et parfois même leur ordre varient.



Adapté de B. W. Tuckman (1965)

En bref, lorsque le groupe se réunit, il entre d'abord dans la phase de « formation », qui provoque une première excitation et permet que se nouent les premiers liens. À ce stade, les participants, souvent polis, en restent à un niveau de relation superficiel. Les tâches et les activités visant à briser la glace et à consolider le groupe peuvent permettre de faire tomber les masques et encourager l'interaction.

Quand ils commencent à mieux se connaître, les participants vont spontanément aller vers certaines personnes plutôt que d'autres ; autrement dit, des alliances vont commencer à se former. En même temps, ils vont commencer à tester leurs limites respectives. Cette situation peut créer des tensions, des désaccords et des affrontements ; en d'autres termes, des « tempêtes » s'annoncent ! (Voir la section 4.2.)

Au cours de la phase suivante, les participants apprennent progressivement à interagir, à établir quelques règles de base, à aborder les désaccords et les affrontements de manière constructive et, espérons-le, à trouver leur place et définir leur rôle. Cela ne signifie pas que tous sont complètement à l'aise dans le groupe, mais un sentiment de communauté commence à émerger et la « normalisation » s'opère.

Une fois les relations et les rôles plus ou moins définis, et lorsque les participants ont une vision et un objectif communs, le groupe peut atteindre le stade de la « performance », qui dépend dans une grande mesure de la durée du processus d'apprentissage et du type d'activité de formation. Dans tous les cas, les participants sont plus susceptibles de s'affirmer auprès des autres ; ils sont au sommet de leur performance.

Enfin, le moment vient de se dire au revoir et, pour que le groupe se sépare de manière saine et que chacun continue à suivre son propre chemin, il est très important de « lever la séance ».

Voici ainsi résumé le modèle de Tuckman, dont les étapes peuvent être très utiles pour déchiffrer ce qui se passe dans le groupe, ainsi que pour décider de la méthode ou de l'intervention à mettre en œuvre afin qu'il fonctionne de manière plus constructive. Bien évidemment, un fossé sépare toujours la réalité du modèle. Très souvent, le groupe ne suit pas les étapes de manière aussi linéaire. À part les étapes de début et de fin (constitution du groupe et clôture), qui sont ou devraient être des constantes, il peut y avoir des allers et retours entre certaines phases tandis que d'autres peuvent être sautées. En principe, l'équipe des formateurs doit être consciente de ces différentes étapes et aider le groupe à fonctionner de la manière la plus efficace possible afin de favoriser l'apprentissage individuel et collectif. Voici quelques-uns des cas de figure les plus courants¹⁴⁹ :

- ▶ « Nous avons fait nos deux sessions de constitution de groupe, et tout s'est bien passé ! À partir de maintenant, tout va fonctionner parfaitement. » Eh bien, pas nécessairement. La constitution de groupe ne se fait pas seulement au début. Nous recommandons fortement à l'équipe de rester vigilante et de continuer à travailler sur la dynamique de groupe tout au long de la formation.
- ▶ « Notre groupe s'entend si bien ! Cette histoire de tempête, c'est faux ! » C'est génial ! Cependant, gardez cela à l'esprit :
 - Une tempête peut éclater sans que les formateurs en soient conscients (cela peut aussi se produire dans des groupes plus petits).
 - Une tempête est toujours susceptible d'éclater, et si elle arrive vers la fin d'une formation, elle peut vraiment gâcher tout le processus.
 - La tempête permet au groupe de surmonter les tensions et de cesser d'être poli et superficiel. Les formateurs pourraient donc se demander s'ils ne devraient pas favoriser sa venue.
- ▶ « Au secours ! Notre groupe est bloqué dans la tempête. Personne ne semble plus parler à personne et certains s'insultent même ! » Si cela se produit, plusieurs possibilités se présentent pour les formateurs :
 - Tout d'abord, se calmer et respirer profondément. Ne pas oublier que c'est une phase normale et prévisible.
 - Commencer par réunir le groupe et discuter de ce qui se passe. Souvent, lorsque les participants comprennent le processus, ils se sentent plus à l'aise.
 - Aider les participants à aborder les problèmes, à formuler leurs sentiments et à trouver des solutions afin de passer à autre chose.
 - Aider les participants à établir des règles communes et à répartir les rôles.
- ▶ « Nous sommes presque à la fin de la formation et le groupe ne semble pas du tout connecté ! Que pouvons-nous faire ? »
 - Il aurait été bien de le remarquer plus tôt et d'introduire des activités susceptibles de consolider le groupe.
 - Mais, malgré tout, il n'y a aucune garantie que cette situation ne se produise pas. Certains groupes ne fonctionnent pas, tout simplement, ou restent coincés dans la phase de tempête sans parvenir à trouver une issue.
 - Heureusement, cela n'arrive pas si souvent. La prochaine fois, ce sera donc mieux, c'est sûr !
- ▶ « Notre groupe travaille si bien ensemble ! Notre campagne de rue se déroule sans accroc et tout le monde en est très heureux ! » Fantastique ! Félicitations ! Quand cela arrive, c'est de la pure magie. Presque comme les aurores boréales. Presque... 😊

149. Emprunté de la publication SALTO-YOUTH *Cherry on the cake*, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3198/Cherry%20on%20the%20cake%20%20publication.pdf, consulté le 6 octobre 2020.

- ▶ « Notre formation touche à sa fin. Les participants sont tellement tristes de partir demain. Nous ne pouvons tout simplement pas faire d'autres activités. Ils vont être encore plus malheureux ! » Nous savons que c'est difficile, mais les formateurs doivent essayer de s'y tenir. Certes, clôturer la formation risque d'affecter plus encore les participants sur le moment, mais cela devrait les aider à aller de l'avant de manière plus saine et plus heureuse. Courage !

Voilà qui pourrait signifier que vous, en tant qu'équipe et formateurs, individuellement, êtes les seuls responsables de la dynamique de groupe ; en réalité, cela n'est pas le cas, et d'ailleurs, ça ne devrait pas l'être. Ce n'est qu'en partageant cette responsabilité avec les participants qu'il y a une chance de créer un groupe en tant que source d'apprentissage et de soutien. Il est important de fournir des espaces permettant aux participants d'apprendre à se connaître au contact des autres et de les soutenir dans leur apprentissage par la réflexion (sur soi) et le retour d'information. La conscience de soi au niveau individuel est essentielle pour créer une conscience de soi au sein du groupe (voir la section 3.5.3 « Axer le programme sur les participants »).

4.1.3. L'interaction centrée sur le thème (ICT)

Dans notre discussion sur les stratégies de formation (voir la section 3.3.1), nous avons évoqué la théorie de la psychologue suisse Ruth Cohn concernant le groupe et les processus d'apprentissage. Cette théorie est celle de l'interaction centrée sur le thème (1981), sur laquelle un article dans le magazine *Coyote* apporte des éclairages intéressants¹⁵⁰.

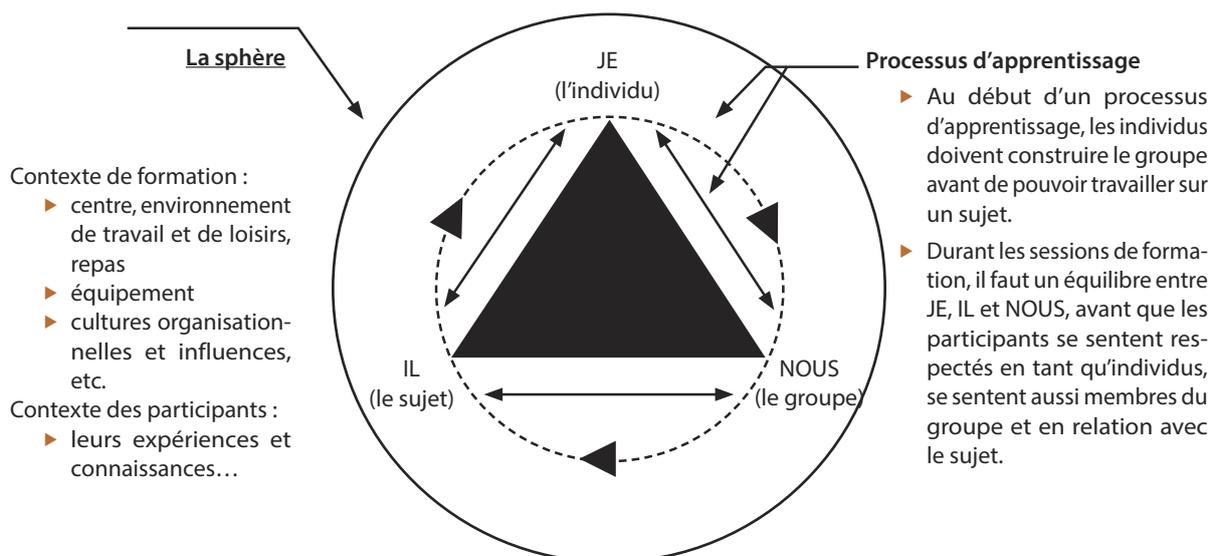
Chaque situation d'apprentissage individuelle est déterminée par quatre facteurs :

- ▶ « Je » (l'individu) : les motivations, les intérêts, les histoires personnelles et les degrés d'implication des participants individuels, ainsi que les bagages négatifs qu'ils transportent avec eux.
- ▶ « Nous » (le groupe) : les relations, les dynamiques et les types de coopération au sein du groupe.
- ▶ « Il » (le sujet) : les sujets et le contenu de la formation.
- ▶ La « sphère » : la formation et l'environnement organisationnel (dont font également partie les participants).

Pour le formateur et l'équipe, un objectif crucial est de créer une harmonie et un équilibre entre l'individu, le groupe, les thèmes explorés et l'environnement, théâtre de tous les processus, tout en reconnaissant que cet équilibre est dynamique. On observe des flux et des reflux permanents entre les besoins individuels et ceux du groupe, entre l'individu et le thème, et ainsi de suite.

Le modèle d'interaction centrée sur le thème

Interdépendance entre les participants individuels, le groupe de formation, le(s) sujet(s) de la formation et l'environnement de la formation



Adapté de R. Cohn (1981)

150. Wicke P. (2003), « TCI or theme-centered interaction – A model for interaction in groups », *Coyote*, n° 7, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261467/TCI.pdf/6f6e94bd-8af3-4a48-9774-db24bf707ee3>, consulté le 13 août 2020 (en anglais).

Des troubles peuvent résulter de disjonctions entre ces relations. Si, par exemple, un participant est mal intégré ou si quelques participants perturbent sans cesse le processus, alors les formateurs vont avoir tendance à se focaliser sur le problème au détriment du groupe, au point que l'intérêt de la formation peut être remis en question. Ou, si le groupe ne se préoccupe que de lui-même, l'absence d'objectif ou de tâche clairement définie empêchera toute progression. Appréhender ces relations en tant que dynamiques implique de comprendre que les priorités peuvent être différentes à des phases différentes de croissance ; un exemple évident en est le besoin de réserver du temps et de l'espace à la constitution du groupe avant de pouvoir introduire les sujets de la formation. Au début du processus d'apprentissage, il convient par exemple de choisir des méthodes (souvent fondées sur le travail en petits groupes) qui permettent aux individus de s'intégrer progressivement dans le groupe. L'« équilibre » est une notion qui prend son sens en relation avec chaque groupe, individuellement. Les formateurs doivent maintenir cet équilibre en s'intéressant à tout moment aux aspects négligés par le groupe et au processus d'apprentissage, en admettant toutefois qu'il ne s'agit pas forcément de gérer tout ce que les participants amènent dans l'environnement de formation.

À ce sujet, Ruth Cohn propose une série de postulats et de règles dans le but d'améliorer l'interaction et la communication au sein du groupe, en mettant l'accent sur la responsabilité personnelle dans les relations entre les membres et leurs contributions au groupe.

Postulats

- ▶ **Soyez votre propre chef.** Vous êtes responsable de vous et de vos actes dans le groupe. Soyez conscient de vos attentes et de ce que vous pourriez suggérer. Clarifiez vos motivations et n'attendez pas que les autres le fassent à votre place. Soyez conscient de vos sentiments, de vos pensées et de vos actes.
- ▶ **Les perturbations ont la priorité.** Si vous ignorez ou minimisez les désagréments que vous pouvez ressentir (sommolence, ennui, faim, irritation, désaccord) en tant que formateur ou en tant que participant, ils se manifesteront d'une autre façon. C'est inefficace pour le groupe, pour le sujet et pour vous. Prenez vos responsabilités¹⁵¹. Cela dit, s'il est important de gérer les perturbations, cela ne veut pas dire que l'équipe des formateurs peut tout gérer à tout moment – et qu'elle devrait réellement le faire. L'équipe doit également déterminer ses priorités, sa gestion du temps et ses limites. Sinon, la formation va être entièrement consacrée au processus au risque d'en sacrifier l'objectif et le contenu. Notez la possibilité d'une dimension culturelle et individuelle à ce postulat : si les participants ou les formateurs privilégient l'harmonie ou ne souhaitent pas perdre la face, ils risquent d'avoir encore plus de difficultés à s'exprimer.

À la lumière de l'expérience des formateurs qui utilisent l'interaction centrée sur le thème dans leurs activités, quelques conseils supplémentaires pour la communication ont été élaborés sur la base de ces postulats. Il n'y a pas de règles ou de lois à respecter, mais plutôt des recommandations à expérimenter.

- ▶ Ne parlez que pour vous-même et non pour les autres ou pour le groupe. Ne vous cachez pas derrière « le groupe veut... » ou « j'ai entendu des gens se plaindre de... ». Prenez vos responsabilités et les autres pourraient emboîter le pas.
- ▶ Vos questions doivent inclure les raisons pour lesquelles vous les posez ; cela permet d'éviter qu'une séance de questions ne se substitue à un réel dialogue.
- ▶ Les apartés passent avant tout. Les perturbations (et pas seulement le manque d'attention) ne se produiraient pas si elles n'étaient pas primordiales.
- ▶ Une seule personne doit parler à la fois. Personne ne peut écouter plus d'une personne en même temps. Chacun a le droit de parler et d'être entendu.
- ▶ Soyez en contact avec vos pensées et vos sentiments et sélectionnez celles et ceux qu'il est important de partager. Le fait de réfléchir vous permet de trouver votre place entre une ouverture sans limites et une conformité effrayante.
- ▶ Soyez attentif aux signaux corporels (langage corporel) des autres et de vous-même, et aux messages qu'ils font passer.
- ▶ Exprimez vos réactions personnelles et soyez prudents quand il s'agit d'interprétations.

Toute personne ayant participé à un exercice de groupe connaît les termes « contrats de groupe », « code de conduite » et « règles du groupe », et est familiarisée avec les conseils ci-dessus. Pour certains formateurs, ces conseils sont parfaitement sensés, mais d'autres reculent devant l'idée d'introduire une série de

151. *Ibid.*

règles dans l'éducation participative. Pourtant, il s'agit rarement d'introduire de nouvelles procédures, mais plutôt de fixer des lignes directrices claires pour la vie en commun et les comportements dans le cadre d'un processus d'apprentissage partagé. Parmi les lignes directrices courantes, on peut citer : respecter la confidentialité (autrement dit, « ce qui se passe ici ne sort pas d'ici ») ; essayer d'être dans l'ici et maintenant ; mettre les téléphones portables en mode silencieux/vibreur ; mettre son nom sur son verre/gobelet pour éviter les gaspillages inutiles, etc. Il existe différentes manières, voire différentes méthodes, de définir ces lignes directrices, mais il est important qu'elles soient choisies ensemble et pas simplement imposées aux participants. Une question très simple pour encourager les participants à concevoir eux-mêmes ces lignes directrices est la suivante : « Qu'est-ce qui pourrait nous aider à travailler et à vivre ensemble ? » Quelle que soit la façon de mettre en place les lignes directrices (ou autres règles) qui vous semblent importantes, elles constituent un cadre partagé d'interaction qui peut aider le groupe à ne faire qu'un. En tout cas, elles peuvent réduire l'ambiguïté dans l'interaction entre les membres, ce qui est souvent fort utile.

Temps de réflexion

- ▶ Comment trouver un équilibre entre l'individu, le groupe, les thèmes abordés et l'environnement dans vos activités de formation ?
- ▶ Avez-vous tendance à donner la priorité à l'un ou l'autre ?
- ▶ Comment gérez-vous habituellement les perturbations ou les troubles ?
- ▶ Comment assurez-vous le partage des responsabilités en cas de perturbations au sein du groupe ?
- ▶ En tant que formateur, que pensez-vous des règles ?
- ▶ Comment vous assurez-vous que certaines règles ou directives de base sont partagées et respectées dans le groupe ?

4.1.4. Du temps pour soi dans le groupe

Un collègue formateur a dit un jour que « l'éducation non formelle est construite autour de bruyants extravertis ». Nous ne voulons pas entrer dans l'étiquetage des introvertis, des extravertis et des entre-deux, mais il y a certainement une part de vérité dans ces propos. Le groupe est considéré comme la principale source d'apprentissage et une grande majorité des activités sont construites autour de l'interaction et du partage. Presque toutes les activités se terminent par des discussions en plénière et, à ceux qui n'ont pas envie d'échanger avec les autres dans ce contexte, un travail en petits groupes est proposé. Là encore, il s'agit de partager et, la plupart du temps, de parler. Et puis il y a les soirées et tous ces moments informels où l'on attend des participants qu'ils s'engagent et partagent d'une manière ou d'une autre et, une fois encore, qu'ils s'expriment. En outre, très souvent, pour une immersion complète dans les expériences d'apprentissage interculturel, les participants partagent leur chambre, ce qui signifie que les seuls moments où ils sont seuls (espérons-le), c'est lorsqu'ils sont aux toilettes ou lorsqu'ils dorment.

Soyons réalistes : les groupes peuvent consommer toute votre énergie. Beaucoup de formateurs ont besoin de temps seuls pour se connecter pleinement à eux-mêmes et se ressourcer. Des moments de calme et de tranquillité pour réfléchir et essayer de donner un sens aux expériences et stimulations sont nécessaires. C'est un besoin dont les formateurs doivent tenir compte autant que possible au moment de concevoir un programme d'activités. Il est important à la fois d'intégrer des moments de solitude dans les sessions et de laisser suffisamment de temps hors des sessions pour que chacun puisse respirer, se reposer, se déconnecter et recharger ses batteries. Les formateurs peuvent aussi envisager de proposer aux participants d'autres moyens de partager leurs pensées et sentiments après chacune des activités. Car, outre le fait d'utiliser le groupe comme source d'apprentissage, l'éducation non formelle doit tenir compte de la diversité des besoins et des préférences de chacun. Et parfois, rester silencieux et réfléchir peut être une option tout à fait valable.

4.1.5. La gestion du processus de formation

Il est crucial de rester en connexion avec le groupe, le processus d'apprentissage et l'expérience personnelle, même si, dans certaines situations, il est de toute façon difficile de battre en retraite. Les formateurs ne peuvent pas être partout, mais ils doivent impérativement surveiller les processus en cours pour pouvoir répondre aux besoins, à la dynamique et aux perturbations potentielles. Le retour

d'information des participants, que ce soit au niveau individuel ou au niveau du groupe (sur la base de groupes de réflexion réguliers, par exemple), est précieux et les points de réflexion suivants sont destinés à compléter le tableau des processus qui se déroulent pendant une formation.

Réflexion générale

- ▶ Qu'est-ce qui se développe au sein du groupe ? Quels processus dois-je laisser s'opérer seuls, lesquels dois-je soutenir ou freiner ?
- ▶ Qu'est-ce qui m'est apparu comme nécessitant un suivi plus étroit lors de la prochaine session ?
- ▶ En relation avec les objectifs du stage et la planification de l'équipe, quels sont les changements nécessaires à apporter au thème et à la méthodologie ?

Réflexion après la session

- ▶ Quel est mon sentiment le plus intense à l'issue de cette session ? Comment s'est-il développé ? Que pourrait-il signifier ?
- ▶ Quelles sont les pensées qui me préoccupent le plus après cette session ? Quel est le lien entre le thème et le processus ? Est-ce qu'il inclut un nouveau thème ?
- ▶ Certaines interactions durant la/les discussion(s) étaient-elles particulières ?
- ▶ Quels pensées et problèmes sont apparus pour disparaître avant de s'être véritablement installés ?
- ▶ Quelle connexion est suggérée pour faire le lien avec le prochain sujet ou la prochaine introduction ?

Réflexion sur le programme

Il peut y avoir un fossé entre la logique et le plan du programme prévu, d'une part, et les besoins réels des participants dans le contexte de la formation, d'autre part. Tout programme peut être modifié, alors essayez de déterminer de quoi le groupe aura besoin lors de la prochaine étape :

- ▶ d'un moment de calme et de méditation ;
- ▶ de mouvement/d'action ;
- ▶ d'un accent sur les méthodes expérientielles ;
- ▶ d'une interaction et de contacts au moyen d'un jeu ou d'un exercice ;
- ▶ de temps pour un point sur le travail effectué et non pour l'introduction d'un nouveau sujet ;
- ▶ d'activités qui mettent en lien la théorie et la pratique ;
- ▶ d'un changement au niveau d'un autre aspect du thème – ou d'un nouveau sujet ;
- ▶ d'une session de réflexion, de partage ou de débriefing.

Réflexion sur moi-même et les participants

- ▶ Qui a tout particulièrement retenu mon attention ? Quelle considération devrais-je accorder à cela ?
- ▶ Qui a pu entrer facilement en contact avec moi, et à qui cela a-t-il paru difficile ?
- ▶ En quoi mes relations avec les participants sont-elles différentes selon les personnes, et en suis-je conscient ?
- ▶ Quels messages directs ou indirects ai-je reçus, et comment dois-je les interpréter ?

Focalisation sur le groupe (pour les réunions de groupe)

- ▶ À quelle phase du développement du groupe en sommes-nous à présent ?
- ▶ Quels sont les participants qui seront « faciles » ou au contraire « difficiles » à gérer pour l'équipe/le groupe ?
- ▶ Qui semble avoir des difficultés en ce moment ?
- ▶ Quels participants ont été « invisibles » jusqu'à présent ?
- ▶ Quels rôles ont été endossés et attribués ? Les gens semblent-ils à leur aise dans ces rôles ?
- ▶ Quels partis pris et préjugés ai-je déjà développés ?
- ▶ Dans quelle mesure mes/nos hypothèses concernant les problèmes au sein du groupe correspondent-elles à la réalité ?

L'exercice qui suit peut vous aider, à la manière d'un sociogramme, à obtenir un instantané de vos relations avec le groupe :

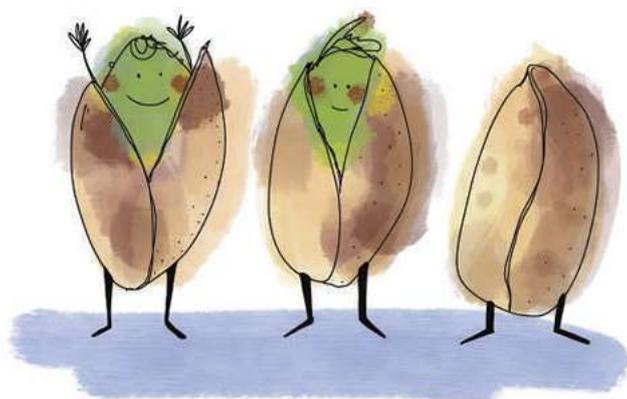
Placez votre nom au centre d'une feuille et les noms des participants autour du vôtre. Tracez une ligne entre votre nom et le nom de chaque participant avec lequel vous avez été en contact. Matérialisez différentes distances pour exprimer le degré de connexion. Utilisez les symboles + et - pour exprimer le type de relation que vous avez.

Questions pour le débriefing :

- ▶ Quels sont les noms que vous avez oubliés en premier ? Pourquoi ?
- ▶ Quels noms avez-vous écrits en premier, ceux des personnes « proches » ou ceux des personnes « plus lointaines » ?
- ▶ Que ferez-vous de votre graphique ? Présenterez-vous vos hypothèses et vos conclusions au groupe et à votre équipe ? Comment ?
- ▶ Si vous avez fait ce sociogramme dans plusieurs contextes, des constantes se dégagent-elles ?
- ▶ Que pouvez-vous apprendre grâce à cet exercice sur votre comportement et vos façons d'interagir ? Comment pouvez-vous changer vos façons de faire ?

Et après cet exercice, voici une théorie fort éclairante, connue officieusement sous le nom de « théorie de la pistache » (merci à Graeme Tiffany et Mark E. Taylor).

En résumé, la plupart d'entre nous approchent les participants de la même manière que nous le faisons pour les pistaches : nous choisissons d'abord celles qui sont ouvertes, puis nous nous efforçons d'ouvrir celles qui sont à moitié ouvertes, mais nous mettons les pistaches fermées de côté.



À partir de là, il est utile de réfléchir aux questions suivantes pour évaluer votre relation avec les participants lors d'une formation particulière, ou peut-être même dans votre travail de formateur :

- ▶ Pour vous, qui sont les participants « ouverts » ? Et selon vous, pourquoi en est-il ainsi ?
- ▶ Pour vous, qui sont les participants « fermés » ?
- ▶ Êtes-vous prêt à essayer d'« ouvrir » certains participants « fermés » ?
- ▶ Êtes-vous prêt à être vous-même « ouvert » ?

4.1.6. S'exprimer au sein du groupe

Comme nous l'avons déjà abordé dans les chapitres précédents, la communication est un élément essentiel de l'apprentissage non formel, que ce soit en ligne (et le plus souvent sous forme écrite) ou en contexte résidentiel. Ceux qui sont plus en capacité ou plus à l'aise pour s'exprimer sont ceux qui vont pouvoir acquérir un certain pouvoir au sein du groupe : parce qu'ils sont familiarisés avec la communication en ligne, en capacité d'utiliser les plateformes et les outils d'apprentissage en ligne, ou encore de communiquer verbalement et avec éloquence leurs pensées et leurs ressentis. Les participants souffrant de troubles de la parole, de l'ouïe ou de la vue seront désavantagés dans un processus qui repose uniquement ou principalement sur la communication verbale et/ou écrite.

Pour communiquer dans un environnement de formation interculturel, de nombreux participants doivent utiliser une langue étrangère ou la langue des signes, ou encore compter sur l'aide d'un interprète. L'anglais

est le médium le plus partagé. Par conséquent, il n'est pas surprenant que cela se traduise par un gain de pouvoir au sein du groupe de la part de ceux dont l'anglais est la langue maternelle ou une deuxième langue parlée couramment. Ces participants sont alors plus visibles et impliqués parce qu'ils peuvent s'exprimer de façon plus nuancée. Ce pouvoir verbal leur permet d'accéder à des positions inaccessibles aux autres. Parfois, le fait de traduire ou de parler pour les participants qui ne maîtrisent pas la langue de travail (cela existe encore, même si les invitations précisent toujours la nécessité de compétences dans la langue de travail) est aussi un facteur de pouvoir et une porte ouverte sur des positions d'influence.

Cela dit, il est absolument impératif de garantir à tous l'accès au processus d'apprentissage et à la possibilité de s'exprimer et de participer. Lorsque vous prenez des décisions méthodologiques à cette fin, les questions suivantes pourraient vous aider.

- ▶ Utilisez-vous une langue commune au sein du groupe ?
- ▶ Tous les participants sont-ils capables de la comprendre ?
- ▶ Tous peuvent-ils s'exprimer par écrit dans cette langue ?
- ▶ Tous peuvent-ils s'exprimer oralement dans cette langue ?
- ▶ Y a-t-il des besoins de traduction et/ou d'interprétation en langue des signes ?
- ▶ Les participants peuvent-ils participer à la traduction ? Cela aura-t-il un impact sur la participation au processus d'apprentissage ?
- ▶ Pouvez-vous assurer une interprétation professionnelle ? Quel impact cela aura-t-il sur l'environnement d'apprentissage ?
- ▶ Comment adaptez-vous votre activité aux participants qui ont des casques ?
- ▶ Y a-t-il besoin d'un interprète pour la langue des signes ?
- ▶ Y a-t-il besoin d'un outil de synthèse vocale ?
- ▶ Y a-t-il besoin d'un autre équipement (boucle d'induction pour les appareils auditifs, par exemple) ?
- ▶ Si vous utilisez du matériel écrit, tout le monde va-t-il pouvoir le lire ?
- ▶ Faut-il du matériel en braille ?
- ▶ D'autres adaptations sont-elles nécessaires pour que chacun puisse lire les documents écrits ?
- ▶ Avez-vous envisagé des moyens d'expression autres que l'expression verbale (par exemple le dessin, l'expression corporelle) ?
- ▶ Dans l'environnement d'apprentissage en ligne, tous vos participants sont-ils capables de suivre le contenu en ligne et d'y contribuer ?
- ▶ Chacun a-t-il un minimum de compétences numériques pour utiliser la plateforme choisie ?
- ▶ Tout le monde est-il capable de s'exprimer par écrit ?
- ▶ Avez-vous besoin d'apporter des ajustements à votre contenu et/ou à vos tâches ?

Avant de prendre toute décision, il est important que les formateurs se demandent : avons-nous vérifié auprès des participants ce qui leur permettrait de s'exprimer plus librement et plus couramment ? Les gens savent mieux que quiconque ce qui peut favoriser leur participation et leur apprentissage. Il est donc préférable de leur donner la possibilité d'exprimer leurs besoins plutôt que de laisser les formateurs leur proposer des solutions (qui pourraient fonctionner ou échouer). Les consulter est donc très utile.

Les questions d'accessibilité et d'expression en ligne sont un vaste débat. Les possibilités d'apprentissage en ligne pourraient être plus inclusives pour les apprenants qui ont des difficultés à quitter leur domicile et parce qu'il est possible de prévoir différents formats de médias pour un même contenu. Cependant, il est important de veiller à ce que chacun, au sein du groupe, dispose d'un même accès et des mêmes possibilités de s'engager et de s'exprimer.

Le manuel intitulé *Leading groups online*¹⁵² inclut quelques considérations importantes en la matière :

- ▶ Familiarisez-vous avec les caractéristiques d'accessibilité du logiciel que vous utilisez et partagez ces informations avec votre groupe.

152. Rewa J. et Hunter D. (2020), *Leading groups online – A down-and-dirty guide to leading online courses, meetings, trainings, and events during the coronavirus pandemic*, accessible à l'adresse www.leadinggroupsonline.org/ebooks/Leading%20Groups%20Online.pdf, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

- ▶ Dans la mesure du possible, essayez de savoir à l'avance quels sont les besoins des membres du groupe. Une personne malentendante peut avoir un interprète, être capable de lire sur les lèvres, ou ni l'un ni l'autre. Chaque situation requiert un niveau d'adaptation différent.
- ▶ Donnez aux participants le choix de la manière dont ils partagent l'information. Par exemple, lors d'une session en direct, offrez la possibilité de partager à voix haute ou via la boîte de discussion. Assurez-vous ensuite de lire à voix haute les messages virtuels. Lorsque vous enregistrez des vidéos, prévoyez des sous-titres ou proposez une transcription.
- ▶ Aidez les participants à déterminer comment et où se connecter. Par exemple, certains vont être plus présents et impliqués s'ils peuvent se connecter depuis leur lit ou avec leur caméra éteinte.
- ▶ Lorsque vous créez des visuels, vérifiez qu'ils sont accessibles et donnez aux participants un accès direct (ne vous contentez pas de les montrer sur l'écran partagé). Utilisez des légendes sur les images – et s'il n'y a pas de légendes, assurez-vous que les images sont décrites oralement.

4.2. GÉRER LES CONFLITS

Le romancier italien Umberto Eco a fait remarquer que les crises en elles-mêmes ne sont pas un problème ; c'est la façon dont nous y réagissons qui compte. Dans un sens, cela est également vrai pour les conflits, en particulier dans le contexte d'une formation. Des personnes d'antécédents différents et avec des expériences diverses se réunissent pour partager une période de formation souvent intense en termes d'engagement. Il serait étonnant que cette dynamique ne génère pas de « conflits » d'une sorte ou d'une autre. De fait, l'éducation par les pairs s'appuie souvent sur la créativité et l'invention qui sont le fruit des différences, des oppositions et des heurts. Cela étant, en tant que formateurs, comment faisons-nous la différence entre une situation constructive et une situation destructrice ? Quand et comment intervenons-nous ? Quels sont les rôles auxquels nous pouvons prétendre ? L'objectif de cette brève section est de faire une rapide présentation des situations de conflit et des façons de les analyser, afin de nous guider dans le choix des approches envisageables.

Cette section ne concerne pas les formations axées sur la transformation des conflits ou visant à transformer les conflits, ce que font dans le cadre de leur travail certains des formateurs en train de lire ce document. Cependant, le T-Kit 12 (*Le rôle des jeunes dans la transformation des conflits*)¹⁵³, qui a été une ressource précieuse pour cette section, est aussi une référence incroyable pour développer la pratique de la formation dans le domaine de la transformation des conflits.

4.2.1. Qu'est-ce qu'un conflit ?

Nous pourrions commencer par une question fondamentale : quand une situation est-elle un conflit ? Déterminer la nature des situations humaines est toujours délicat, notamment dans le contexte qui nous concerne. La définition de base utilisée par le T-Kit 12 décrit le conflit en ces termes : « Le mot "conflit" vient du latin *conflictus*, qui signifie affrontement ou choc. » Le conflit se comprend comme un « désaccord à cause duquel les parties impliquées ont le sentiment que leurs besoins, avantages ou intérêts sont menacés ».

Analyser et gérer un conflit signifie prendre en compte de nombreux facteurs qui l'entourent. Il pourrait être utile de se référer au modèle d'interaction centrée sur le thème (voir la section 4.1.3) et d'examiner où se trouvent les raisons potentielles du conflit.

Il n'existe pas d'accord général sur la manière de traiter les conflits. Certains le considèrent comme la force la plus destructrice qui soit, à éviter par tous les moyens possibles. D'autres le considèrent comme un moteur essentiel du développement et de la croissance des individus et des sociétés. La tendance générale récente consiste à appréhender le conflit comme une caractéristique naturelle des systèmes sociaux humains. Cela dit, il est important d'opérer une distinction entre les conflits et les conséquences éventuellement destructrices de leur gestion, comme la détérioration des relations, la violence ou la guerre. Ces conséquences négatives sont également responsables de notre peur des conflits et de notre aspiration à les éviter. Nous nous référons à une autre définition du conflit par Johan Galtung (1969) : « Le conflit est un processus dynamique dans lequel la structure, les attitudes et les comportements évoluent et s'influencent en permanence. » Dans cette définition, nous pourrions facilement remplacer le conflit par l'apprentissage, ce qui pourrait impliquer que

153. T-Kit 12 – *Le rôle des jeunes dans la transformation des conflits*, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262472/TKit+12FR-full.pdf/48a01e5a-c534-113a-464c-999a56a711da>, consulté le 21 août 2020.

les conflits et l'apprentissage vont de pair, ou du moins que les conflits sont assez fréquents dans les milieux de formation.

Quand on évoque les environnements de formation, on n'attend pas des formateurs qu'ils soient des spécialistes de la transformation des conflits, même si beaucoup d'entre eux ont pu en faire l'expérience dans leur parcours. Cela étant, les formateurs doivent être capables de reconnaître les conflits, de comprendre leur impact sur le groupe et le processus d'apprentissage et, en outre, de décider comment avancer compte tenu de ces conflits. Cela demande une analyse soigneuse, en commençant par l'étude du type de conflit en train de voir le jour, et des motivations qui poussent à s'y impliquer.

Temps de réflexion

- ▶ Comment définiriez-vous un conflit ?
- ▶ Lorsque vous entendez le mot « conflit », quelles idées et images vous viennent à l'esprit ? Quelles sont les connotations de ces références ? Sont-elles positives, neutres ou négatives ?
- ▶ À quel moment un conflit vous alerte-t-il ? Que pensez-vous de l'idée de débattre des similitudes et des différences au sein de votre équipe ?
- ▶ Comment abordez-vous habituellement les conflits (dans votre vie personnelle et professionnelle) ?
- ▶ Comment votre vision du conflit se traduit-elle dans la salle de formation ? Êtes-vous capable de travailler dans un contexte de conflit, ou vos opinions et vos sentiments vous empêchent-ils de le faire ? Y a-t-il une volonté intérieure de gérer le conflit ?

4.2.2. Les types de conflits

Il existe plusieurs classifications des conflits. Vous trouverez plus d'informations sur la question à partir de la page 57 du T-Kit 12. L'une des plus courantes, et peut-être aussi la plus pertinente pour les milieux de formation, est celle qui, comme base de classification, utilise les types de parties au conflit (autrement dit, les acteurs impliqués dans un conflit). Selon cette classification, les types de conflits sont les suivants : intrapersonnels, interpersonnels, intergroupes, intrasociétaux et internationaux/mondiaux.

Les conflits intrapersonnels sont des conflits qui surgissent au sein même d'un individu en conséquence d'une frustration ressentie au sujet de ses objectifs, cibles, plans ou réalisations personnels, ou bien en conséquence de valeurs en concurrence et de cas de conscience. Ils peuvent être très graves lorsqu'ils découlent d'opposition entre des valeurs internes fondamentales (le bien et le mal, par exemple), mais ils peuvent également être l'expression d'un développement personnel. Cette lutte interne indique qu'un processus de réflexion est en cours, ce qui, dans un contexte de formation, est souvent un bon signe, même si cela n'est pas nécessairement facile à gérer. Certains chercheurs estiment que tous les conflits partent d'un conflit intrapersonnel, ou intérieur, à partir du moment où la frustration interne s'extériorise.

Les conflits interpersonnels sont des conflits qui surgissent entre deux individus et qui resurgissent régulièrement dans leurs relations. Cela crée des situations dans lesquelles une personne ou les deux éprouvent un malaise dans leurs relations mutuelles, généralement en raison de besoins, objectifs ou styles différents ou incompatibles. Dans un contexte de formation, on peut citer en guise d'exemple les heurts réguliers entre deux formateurs, entre un formateur et un participant « difficile », ou l'impossibilité pour deux participants de faire partie de la même équipe ou de travailler ensemble sur la même tâche. Les conflits interpersonnels peuvent également survenir entre les membres de deux ou plusieurs groupes culturels, politiques ou religieux.

Les conflits intergroupes interviennent entre divers groupes formels et non formels, par exemple entre l'équipe de formateurs et le groupe de participants, entre des participants de deux organisations différentes ou un groupe d'éducation formelle et un groupe d'éducation non formelle, ou entre des membres de différents groupes sous-culturels de jeunes. Dans ce dernier cas, les interactions entre les membres de ces groupes peuvent conduire à la haine et à la violence, car à la base de l'affrontement se trouvent les différences idéologiques perçues.

Les conflits intrasociétaux ou conflits sociaux désignent le plus souvent des conflits sur une plus grande échelle avec une forte résonance publique. Par exemple, ils englobent les confrontations entre l'élite politique au pouvoir et l'opposition, ou entre le gouvernement et les ONG sur des questions sociales d'importance. Ils sont similaires aux conflits entre groupes, mais il existe des éléments plus systémiques et structurels qui alimentent leur existence et leurs effets se font sentir sur la société au sens large.

Les conflits internationaux/mondiaux englobent les conflits entre États nations, la compétition régionale et planétaire pour les ressources naturelles, les conflits au sein de diverses organisations internationales sur des questions politiques, les interventions armées entraînant d'importantes pertes humaines, les conflits ethniques ou religieux, ou encore les guerres pour l'autodétermination et/ou la création de nouveaux États nations. Ces conflits ont une signification qui va au-delà des individus concernés, mais les participants en portent la trace.

Dans diverses formations internationales organisées sur des thèmes politiques et sociaux, ces niveaux de conflit peuvent être présents simultanément, et différentes manifestations peuvent apparaître tandis que la situation s'intensifie ou évolue. Il est donc important pour un formateur d'essayer de distinguer les différents niveaux de conflit afin de déterminer à quel stade intervenir.

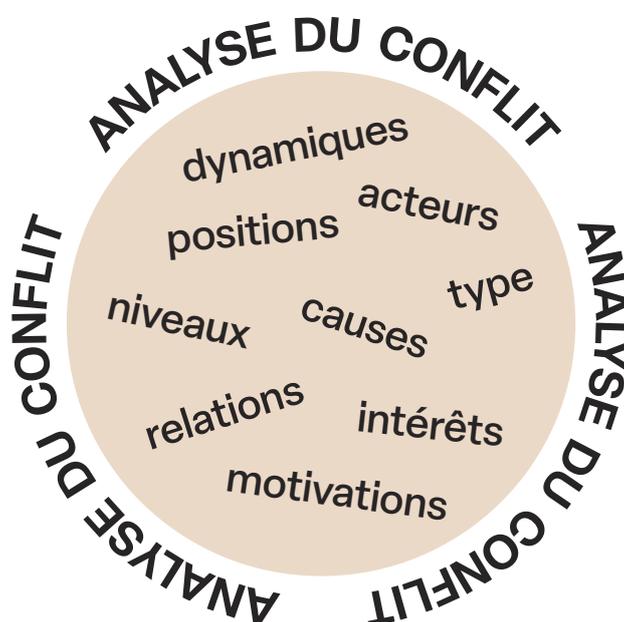
Temps de réflexion

Pensez à un conflit typique que vous avez rencontré dans vos contextes de formation.

- ▶ Pouvez-vous le classer selon les différents types énumérés ci-dessus ?
- ▶ Quels impacts ce type de conflit a-t-il eus sur les participants avec lesquels vous avez travaillé ?
- ▶ Quel impact cela a-t-il sur le travail que vous faites ?
- ▶ Comment gérez-vous ses conséquences sur votre travail ?

4.2.3. L'analyse du conflit

Une personne avisée a dit un jour que « la source des conflits n'est jamais celle que l'on avait identifiée à première vue ». Et d'après notre expérience dans la vie et donc dans les contextes de formation, il y a une part de vérité dans cette maxime. Pour traiter un conflit de manière efficace et constructive, nous devons d'abord découvrir en quoi il consiste, ou plutôt l'analyser et le comprendre. L'analyse des conflits est l'étape qui doit impérativement précéder toute intervention, car elle permet d'identifier les éléments présentés sur le schéma ci-dessous¹⁵⁴ :



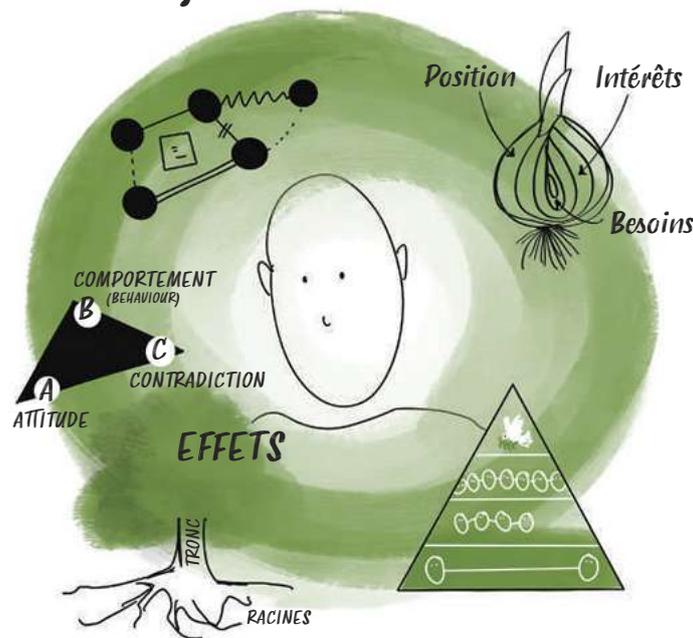
Il n'existe pas de « bonne » méthode pour l'analyse des conflits ; cela va dépendre de la situation et, le plus souvent, les méthodes existantes devront être adaptées en conséquence, voire combinées. Le tableau suivant tiré du T-Kit 12 résume certaines méthodes couramment utilisées dans le travail de jeunesse, qui sont également applicables dans le domaine de la formation.

¹⁵⁴. *Ibid.*

Méthode d'analyse	Breve description
La cartographie du conflit	Il s'agit d'une méthode visuelle destinée à mettre en évidence les relations entre les parties au conflit. Elle permet d'identifier les alliés et les opposants réels et potentiels.
Le triangle ABC	Permet l'identification des trois composantes essentielles des conflits : les attitudes, les comportements et les contradictions.
Modèle PIN de résolution des conflits (déjà mentionné à la section 2.2.5)	Cette méthode visuelle utilise la métaphore de l'oignon pour déterminer les positions des parties au conflit et découvrir les intérêts et les besoins sous-jacents à ces positions.
L'arbre du conflit	Cette méthode visuelle compare le conflit à un arbre. Le tronc représente le problème majeur ; les racines, ses causes profondément enracinées ; et les feuilles, ses conséquences.
La pyramide du conflit	Utilisant l'image d'une pyramide, cette méthode sert à identifier les individus ou les groupes qui ont des intérêts dans le conflit et son éventuelle perpétuation.

Vous trouverez ci-dessous un graphique illustrant toutes les méthodes d'analyse de conflit décrites ci-dessus :

Méthodes d'analyse du conflit

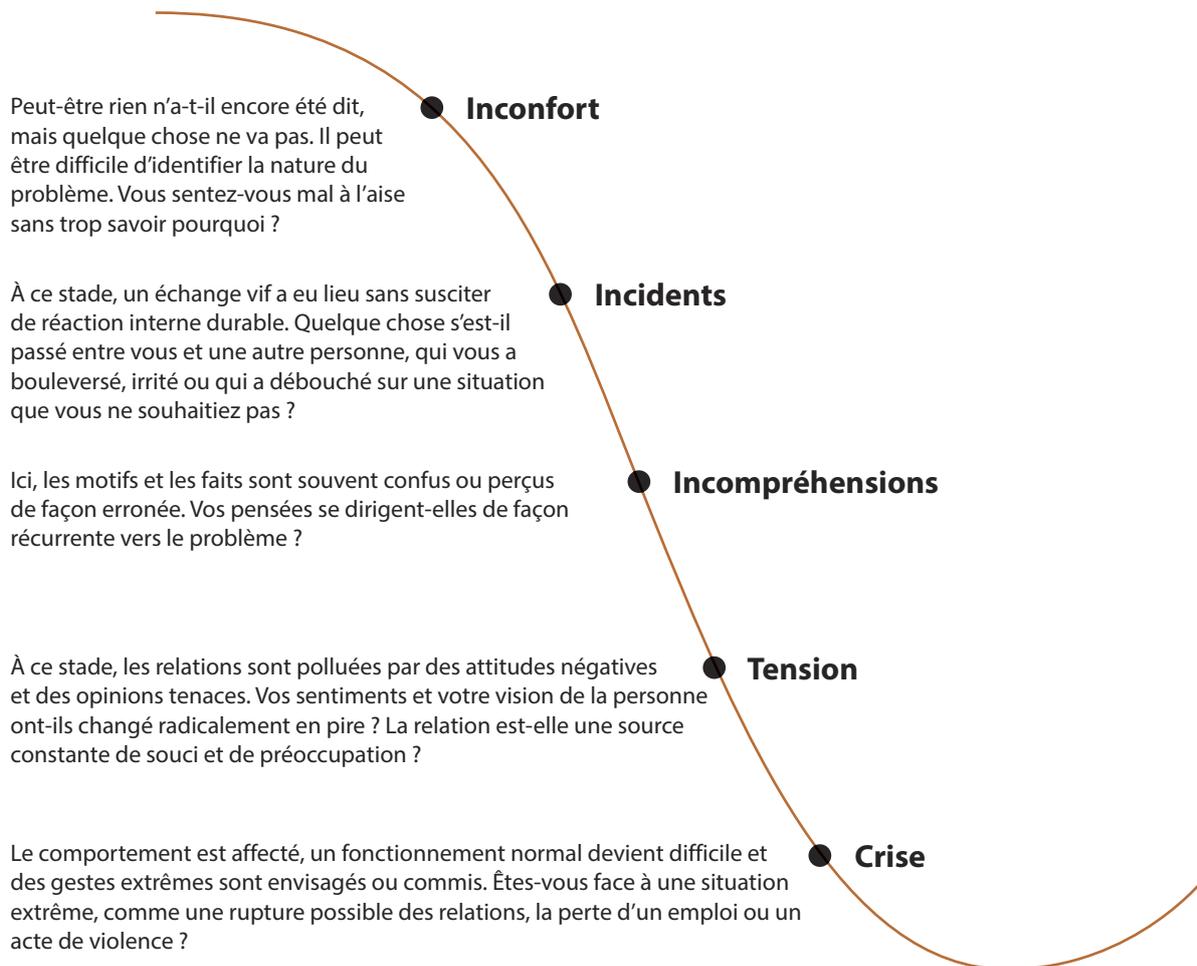


4.2.4. L'escalade du conflit

Avant d'examiner les moyens de sortir d'un conflit, le formateur doit prendre conscience du fait que chaque conflit a une histoire, qu'il a trouvé sa source quelque part et qu'il y a presque toujours des signes précurseurs avant qu'il s'aggrave et en arrive à un point de non-retour. Même si ce n'est pas toujours le cas, dans la dynamique d'un séminaire, certains moments de forte tension font office d'exutoire et facilitent le relâchement des tensions accumulées jour après jour. Plus longtemps ces manifestations passent inaperçues, plus il est difficile d'y remédier. De la même façon, si l'on néglige le conflit, le danger est que les positions se durcissent, que les stéréotypes se radicalisent et que toute communication digne de ce nom devienne impossible. La complexité de la situation va être renforcée par l'ambiguïté de la communication dans un environnement multiculturel, dans lequel tant le groupe que les individus sont toujours en phase de négociation des formes et du sens des processus communicationnels.

De plus, le modèle suivant indique à quel moment aborder le conflit pour le gérer et ainsi éviter l'escalade. Il ne s'agit pas de prévenir le conflit – puisqu'il est déjà là et qu'il nous dit quelque chose de très important –, mais de prévenir des conséquences éventuellement violentes et dommageables.

LES NIVEAUX DE CONFLIT



Les niveaux de conflit, par The Conflict Resolution Network, Australie

4.2.5. La coopération en situation de conflit

Dans ce T-Kit, nous utilisons le terme « transformation des conflits » (et pas seulement parce que nous nous appuyons sur le T-Kit utilisant le même terme). Nous sommes conscients qu'il existe différentes approches pour traiter les conflits et qu'elles ont toutes leurs avantages et leurs inconvénients. Nous sommes également conscients que la transformation des conflits engage des processus à long terme, ce qui n'est généralement pas le cas des activités de formation. Néanmoins, la transformation des conflits s'accompagne d'une philosophie, d'un ensemble de principes et d'outils constructifs qui peuvent s'appliquer dans les contextes de formation.

Comme le définit le T-Kit 12, la transformation des conflits est le

processus par lequel les conflits sont transformés pour aboutir à une issue pacifique. Ce processus met en jeu les relations, les intérêts, les discours et, si nécessaire, la constitution même de la société qui soutient la poursuite du conflit violent. Cette approche vise à transformer la façon dont les individus et les communautés perçoivent et gèrent leurs différences, pour remplacer les approches conflictuelles (gagnant-perdant) par des approches de collaboration (gagnant-gagnant).¹⁵⁵

Dans leur ouvrage *Everyone can win*, Helena Cornelius et Shoshana Faire ont répertorié cinq approches pour gérer les conflits. Les quatre premières sont la compétition, l'évitement, la soumission et le compromis ; ce sont celles que les participants adopteront naturellement face à un conflit, et que les formateurs choisiront lorsqu'ils tenteront d'intervenir. La cinquième approche, la coopération, se positionne hors des sentiers

¹⁵⁵. *Ibid.*, p. 288.

battus et suggère que chacun peut satisfaire ses besoins sans faire de compromis. Pour cela, chacun doit s'engager à trouver une solution et, par ce processus, les relations se transforment. La coopération n'est pas une solution miracle et elle prend généralement plus de temps que les quatre approches. Néanmoins, si tous les problèmes de l'ensemble des parties ne sont pas pris en considération, le conflit reste sous-jacent et refera surface à un autre moment.

En situation de formation, le défi consiste, pour les formateurs, à créer des conditions dans lesquelles toutes les parties impliquées dans le conflit sont ouvertes et suffisamment disposées à y travailler dans l'intérêt de tous. Cela ne sera pas toujours possible et les quatre premières approches pourraient être nécessaires dans certains cas. Néanmoins, le schéma « gagnant-gagnant » est avant tout un état d'esprit, qui s'accompagne d'un ensemble de compétences qui peuvent et doivent être mises en pratique tout au long de notre vie. Et qu'est-ce qu'une activité de formation, si ce n'est un pas de plus dans cette direction ?

Comme mentionné au début de cette section, il existe un certain nombre d'approches et d'outils utilisés pour transformer les conflits. Nous ne les développerons pas tous ici, car ils sont expliqués en détail dans le T-Kit 12. Mais nous mettrons ici l'accent sur l'aspect de la communication, car nous pensons qu'il est extrêmement important dans le travail d'un formateur.

Temps de réflexion

- ▶ Que pensez-vous de l'approche « gagnant-gagnant » ? La pratiquez-vous dans votre vie ?
- ▶ Pensez-vous qu'elle puisse fonctionner dans des contextes de formation ? Si oui, dans quels types de situation ?
- ▶ Comment une attitude « gagnant-gagnant » peut-elle être développée dans le cadre du processus d'apprentissage ?

4.2.6. Communiquer de manière constructive

Dès que la communication est entravée, voire carrément coupée, le conflit commence son escalade. Il est donc important non seulement de maintenir la communication, mais aussi de trouver des moyens par lesquels la communication peut contribuer à la transformation constructive des conflits plutôt qu'à leur aggravation. Le Référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation compte un domaine de compétences relatif à la mise en œuvre d'une communication constructive. En tant que formateurs, nous devrions avoir des compétences en la matière, et ce devrait même être l'un de nos principaux atouts. Pour autant, la maîtrise des aspects significatifs de cette communication demande un certain investissement.

Ce domaine de compétences englobe cinq capacités :

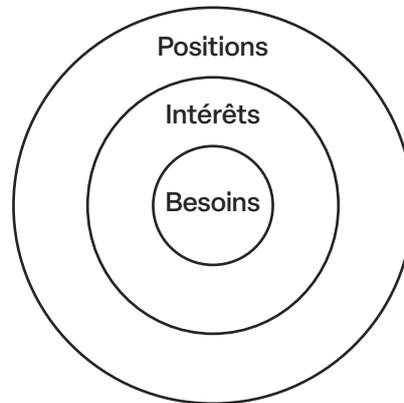
- ▶ la capacité à écouter activement les parties ;
- ▶ la capacité à faire preuve d'empathie ;
- ▶ la capacité à exprimer clairement nos pensées et nos émotions ;
- ▶ la conscience des problématiques liées à l'identité ;
- ▶ la conscience de la diversité.

La communication constructive fait référence à la communication globale dans un contexte de formation, et pas seulement en situation de conflit. Il existe deux aspects particuliers de la communication qui sont très utiles pour gérer les conflits : la communication non violente (CNV) et l'écoute active.

La communication non violente (CNV) propose de communiquer sans attaquer, critiquer, juger, punir ou catégoriser les autres. Apprendre à communiquer de façon non violente peut aider à être plus efficace dans la gestion des conflits. La CNV ne consiste pas à être aimable et accommodant, voire à céder de façon systématique. Au contraire, elle nous aide à nous focaliser sur nos besoins sans aggraver la situation. La méthode consiste à distinguer le problème de la personne, à se montrer intransigeant quant au problème, mais indulgent avec la personne. Tout comme l'apprentissage d'une nouvelle langue, apprendre à communiquer de manière non violente prend du temps. Vous trouverez ci-dessous les quatre étapes de la communication non violente, établies par Marshall Rosenberg (pour plus de précisions, voir le T-Kit 12, p. 142) :

- ▶ **Observer sans porter de jugement.** Vous décrivez l'action ou la situation qui, selon vous, est à l'origine d'un problème ou d'un conflit. Vous observez de votre point de vue, sans porter de jugement ni faire de reproche.

- ▶ **Exprimer ses sentiments.** Vous identifiez et exprimez ce que votre observation vous fait ressentir. Au lieu de juger, de critiquer ou de blâmer vous-même ou l'autre, essayez d'identifier ce que vous ressentez ou ce que l'autre ressent à un moment donné.
- ▶ **Faire le lien entre sentiments et besoins.** Vous tentez de décrire le pourquoi du ressenti que vous venez de verbaliser. Vous devez exprimer le besoin qui se cache derrière vos sentiments tout en veillant à distinguer les positions et les intérêts des besoins. Les positions sont les points de vue, ce que les parties disent vouloir, tandis que les intérêts sont ce qu'elles veulent réellement. Les besoins sont ce qu'elles tentent d'obtenir pour se sentir en sécurité et satisfaites.



- ▶ **Formuler des requêtes et non des exigences.** La dernière étape consiste à exprimer l'issue que vous attendez du conflit sans formuler d'exigences, tout d'abord en identifiant ce que vous aimeriez qu'il se passe pour vous aider à sortir du conflit et ce que vous aimeriez que les autres fassent. Il est utile de proposer autant d'options que possible, en laissant le choix de la solution à l'autre personne.

Pour les formateurs, il est utile de comprendre la communication non violente afin de pouvoir l'appliquer si nécessaire dans n'importe quel contexte (de formation). Plus précisément, elle peut aider les autres à découvrir ce qu'ils ressentent vraiment et ce dont ils ont réellement besoin, afin de pouvoir transformer de manière constructive une situation de conflit. Ce processus est l'épine dorsale de la médiation, ce dont un formateur aura besoin la prochaine fois qu'il devra aider des participants ou des collègues à régler un désaccord.

L'écoute active est une autre compétence essentielle, non seulement dans les moments de conflit, mais aussi lorsqu'il s'agit de dissiper des tensions ou de parvenir à comprendre une situation complexe.

L'écoute active est une façon structurée d'écouter et de répondre aux autres, par laquelle celui qui écoute se concentre sur l'orateur, remettant à plus tard son jugement afin d'accorder toute son attention aux propos de l'orateur.¹⁵⁶

L'écoute active consiste à s'écouter véritablement et à s'aider mutuellement à comprendre des sentiments et besoins sous-jacents qui peuvent être difficiles à exprimer en cas de tension ou d'affrontement. Cela implique de poser des questions, et il ne s'agit pas de soumettre les autres à un véritable interrogatoire, mais plutôt de les aider à exprimer leurs pensées et leurs sentiments.

Dilemme : La neutralité

Le T-Kit 12 s'intéresse aux dilemmes, autrement dit aux débats de fond sur des questions contemporaines liées aux conflits. L'un d'eux porte sur la question de la neutralité. Nous l'avons choisi ici, car nous le trouvons très pertinent pour le travail des formateurs en général et peut-être encore plus dans les situations de conflit. Les formateurs sont-ils censés être neutres, quelle que soit la situation qui se présente ? Comment les formateurs doivent-ils aborder les conflits au sein du groupe de participants et quelle position doivent-ils adopter ? Les formateurs sont-ils autorisés à prendre position sur des questions politiques ou sociales à l'origine de certains conflits ? La réponse à ce dilemme se trouve-t-elle dans les valeurs du travail de jeunesse et de l'éducation non formelle ? La « multipartialité » peut-elle être une approche plus constructive dans un contexte éducatif ?

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 143.

Temps de réflexion

- ▶ Dans quelle mesure pensez-vous communiquer de manière constructive dans votre pratique de formateur ?
- ▶ Pratiquez-vous la communication non violente et l'écoute active dans votre travail ?
- ▶ Avez-vous essayé d'utiliser la communication non violente pour gérer des conflits dans lesquels vous ou quelqu'un d'autre dans votre contexte de formation a été impliqué ?
- ▶ D'après votre expérience, dans quelle mesure est-il facile de comprendre les besoins qui découlent des positions exprimées ? Quelles sont vos expériences en matière de compréhension des besoins ?
- ▶ Que pensez-vous de la neutralité en ce qui concerne l'attitude et le comportement des formateurs ?

Voici d'autres ressources sur la transformation des conflits et les concepts associés :

- ▶ *T-Kit 12 – Le rôle des jeunes dans la transformation des conflits*¹⁵⁷
- ▶ *Berghof handbook for conflict transformation*¹⁵⁸
- ▶ *Working with conflict – Skills and strategies for action*¹⁵⁹
- ▶ *Working through conflict – Strategies for relationships, groups, and organizations*¹⁶⁰
- ▶ *Non-violent communication*¹⁶¹
- ▶ *Base de connaissances de Beyond Intractability*, page « Essays »¹⁶²
- ▶ *Restorative Justice Exchange*¹⁶³
- ▶ *Games for actors and non-actors*¹⁶⁴

4.3. LES RÔLES, LE GROUPE, L'ÉQUIPE ET LEURS RESPONSABILITÉS

4.3.1. Les rôles possibles

La littérature classique traitant de la construction d'équipe et de la dynamique de groupe présente diverses typologies des rôles au sein du groupe : le clown, l'agressif, le bavard, le monsieur je-sais-tout, etc. Ces approches certes utiles exposent évidemment au risque de tomber dans les stéréotypes en mettant des étiquettes sur des comportements en réalité plus complexes qu'il n'y paraît. Ce risque est accru par le contexte du travail interculturel dans lequel nous devons être conscients des critères que nous utilisons pour interpréter des comportements avec lesquels nous sommes peu familiarisés.

D'après notre expérience, les approches les plus adaptées sont celles axées sur les différents rôles dont un groupe a besoin pour être performant et atteindre ses objectifs dans les environnements d'apprentissage en ligne/mixte et dans la formation résidentielle. Dans la section 2.2.4, nous avons brièvement abordé les rôles dans une équipe de formateurs. Ici, nous allons les examiner plus en profondeur en nous fondant sur le modèle de Meredith Belbin (les neuf rôles au sein de l'équipe).

Mettre en place des équipes plus équilibrées

Meredith Belbin suggère qu'en comprenant son rôle au sein d'une équipe particulière, un individu peut développer ses forces et gérer ses faiblesses en tant que membre et, par conséquent, améliorer sa contribution à l'équipe. Dans le même temps, avec une vue d'ensemble des différents rôles qui peuvent exister dans une équipe, un individu peut adapter son rôle en réponse à ce qui est nécessaire à un moment donné ou dans une équipe particulière. Les chefs d'équipe et les praticiens du développement d'équipe utilisent souvent le modèle de Meredith Belbin afin de créer des équipes plus équilibrées.

Une équipe peut être déséquilibrée si tous ses membres ont des styles de comportement ou des rôles similaires. Si les membres ont des faiblesses similaires, l'équipe dans son ensemble peut pâtir de cette

157. *Ibid.*

158. *Berghof handbook for conflict transformation*, accessible à l'adresse <https://berghof-foundation.org/library/berghof-handbook-for-conflict-transformation>, consulté le 21 août 2020.

159. Fisher S. et al. (2000), *Working with conflict – Skills and strategies for action*.

160. Folger J. P., Poole M. S. et Stutman R. K. (2008), *Working through conflict – Strategies for relationships, groups, and organizations*.

161. Nonviolent Communication Books & Resources, accessible à l'adresse www.nonviolentcommunication.com/, consulté le 21 août 2020.

162. Beyond Intractability, « Essays », accessible à l'adresse www.beyondintractability.org/essay, consulté le 21 août 2020.

163. Restorative Justice Exchange, accessible à l'adresse <https://restorativejustice.org/>, consulté le 21 août 2020.

164. Boal A. (2002), *Games for actors and non-actors*, Psychology Press, Londres.

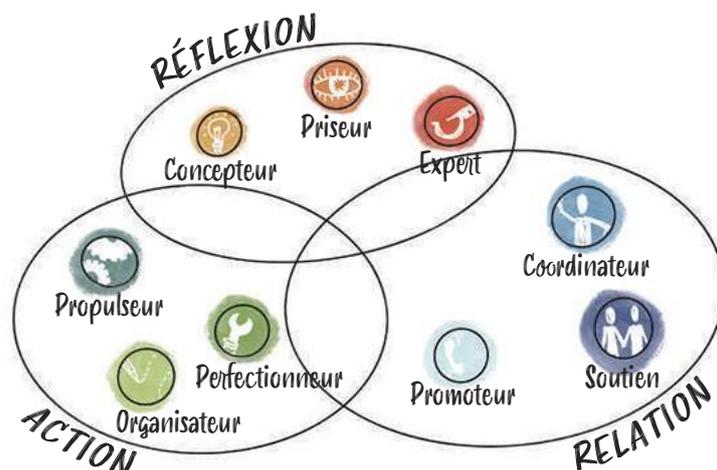
faiblesse. Si les membres ont des points forts similaires, ils vont avoir tendance à se faire concurrence (plutôt qu'à coopérer) pour les tâches et responsabilités de l'équipe qui leur correspondent le plus. Sachant cela, il est utile de s'assurer que l'ensemble des rôles utiles sont incarnés et que les tensions ou faiblesses potentielles des membres sont prises en compte. Cette approche peut être utilisée avec des groupes d'apprenants pour instaurer les conditions nécessaires à la création d'une dynamique de groupe saine et productive.

Les rôles définis par Belbin sont fondés sur l'observation des comportements et des modes d'interaction. Pour voir quels rôles vous remplissez naturellement en équipe, ou pour établir le profil de votre équipe, vous pouvez vous référer à l'« audit d'autoperception » ou à l'« audit de l'équipe » de Meredith Belbin¹⁶⁵.

Si Meredith Belbin suggère que les individus ont tendance à adopter un rôle particulier en équipe, il faut savoir que leur comportement et leur mode d'interaction en équipe dépendent dans une certaine mesure de la situation : ils sont liés non seulement à leur propre style de travail, mais aussi à leurs relations avec les autres et au travail à accomplir. Par conséquent, les individus peuvent se comporter et interagir de manière très variable selon les équipes ou lorsque la composition ou le travail de l'équipe changent. Il est important de noter qu'il existe d'autres approches, dont certaines complètent ce modèle, tandis que d'autres le contredisent. Sachant qu'il n'y a pas de vérité absolue, utilisez cette approche à la manière d'un guide et faites appel à votre bon sens pour les conclusions que vous pourriez en tirer.

Comprendre le modèle de rôles de Belbin

Meredith Belbin a identifié neuf rôles en équipe et les a classés en trois groupes : trois rôles orientés sur l'action, trois rôles orientés sur la relation et trois rôles orientés sur la réflexion.



Les trois rôles orientés sur l'action

- ▶ *Le propulseur* : met les équipes au défi de s'améliorer
- ▶ *L'organisateur* : met les idées en œuvre
- ▶ *Le perfectionneur* : garantit une mise en œuvre complète et dans les temps

Les trois rôles orientés sur la relation

- ▶ *Le coordinateur* : fait office de président
- ▶ *Le promoteur* : encourage la coopération
- ▶ *Le soutien* : explore les opportunités extérieures

Les trois rôles orientés sur la réflexion

- ▶ *Le concepteur* : présente de nouvelles idées et approches
- ▶ *Le priseur* : analyse les options
- ▶ *L'expert* : apporte des compétences spécialisées

À chaque rôle sont associées des forces typiques en termes de comportements et de relations avec les autres. Meredith Belbin a également défini les faiblesses caractéristiques qui tendent à accompagner chaque rôle. Il décrit ces « points de vigilance » comme des faiblesses « admissibles » dont il faut être conscient et qui peuvent être améliorées.

¹⁶⁵. Voir www.belbin.com.

Les neuf rôles en équipe¹⁶⁶

Les rôles orientés sur l'action

Le propulseur (Shaper, SH)

Les « propulseurs » sont ceux qui mettent l'équipe au défi de s'améliorer. Ce sont des personnes dynamiques et généralement extraverties qui aiment stimuler les autres, remettre en question les normes et trouver les meilleures approches pour résoudre les problèmes. Les propulseurs bousculent les choses pour s'assurer que toutes les possibilités sont prises en compte et que l'équipe ne tombe pas dans la complaisance.

Les propulseurs considèrent généralement les obstacles comme des défis passionnants. Ils ont souvent le courage de continuer quand les autres ont envie d'arrêter.

Leurs faiblesses potentielles : ils sont querelleurs et peuvent être blessants.

L'organisateur (Implementer, IMP)

Les « organisateurs » sont ceux qui font avancer les choses. Ils transforment les idées et les concepts de l'équipe en actions et en plans pratiques. Ce sont des personnes typiquement conservatrices, disciplinées, qui travaillent de manière systématique et efficace et sont très bien organisées. Vous pouvez compter sur elles pour faire le travail.

L'inconvénient, c'est que les organisateurs peuvent être inflexibles et quelque peu réticents au changement.

Le perfectionneur (Completer-Finisher, CF)

Les « perfectionneurs » sont ceux qui veillent à ce que les projets soient menés à bien de façon parfaite. Ils s'assurent qu'il n'y a pas eu d'erreurs ou d'omissions et prêtent attention aux plus petits détails. Très soucieux des délais, ils poussent l'équipe à faire en sorte que le travail soit terminé dans les temps. On les décrit comme des perfectionnistes ordonnés, consciencieux et anxieux.

Cependant, ils peuvent s'inquiéter inutilement et avoir du mal à déléguer.

Les rôles orientés sur la relation

Le coordinateur (Co-ordinator, CO)

Les « coordinateurs » sont ceux qui assument le rôle traditionnel de chef d'équipe (ils sont également considérés comme des présidents). Ils guident l'équipe vers ce qu'ils perçoivent comme étant les objectifs. Ils ont souvent une excellente écoute et sont naturellement capables de reconnaître la valeur de chaque membre de l'équipe. Ils sont calmes et de bonne humeur, et délèguent les tâches de manière très efficace.

En revanche, les coordinateurs peuvent manipuler les autres pour leur propre bénéfice. Ils ont parfois tendance à déléguer de façon excessive et à ne pas faire leur part dans l'équipe.

Le promoteur (Team Worker, TW)

Les « promoteurs » sont les personnes qui apportent leur soutien et s'assurent que les membres de l'équipe travaillent ensemble efficacement. Ils jouent le rôle de négociateurs au sein de l'équipe et sont flexibles, diplomatiques et perspicaces. Il s'agit généralement de personnes populaires, très compétentes en soi, mais qui donnent la priorité à la cohésion de l'équipe et à la promotion de l'entente entre les personnes.

Cela étant, ils ont parfois tendance à être indécis et à rester en retrait lors des discussions et de la prise de décision.

Le soutien (Resource Investigator, RI)

Les « soutiens » sont innovants et curieux. Ils explorent les options disponibles, développent des contacts et négocient les ressources au nom de l'équipe. Ce sont des personnes enthousiastes, qui identifient des partenaires externes pour aider l'équipe à atteindre ses objectifs. Ces personnes sont ouvertes et souvent extraverties. En conséquence, les autres sont souvent réceptifs à leur personnalité et à leurs idées.

Par contre, ils peuvent perdre rapidement leur enthousiasme et sont souvent trop optimistes.

¹⁶⁶ Tiré de : « The Nine Belbin Team Roles », voir à l'adresse : www.belbin.com/about/belbin-team-roles (pour un aperçu en français : www.belbin.fr/Les-Roles-en-Equipe).

Les rôles orientés sur la réflexion

Le « concepteur » (Plant, PL)

Les « concepteurs » sont ceux qui innovent. Ils sont créatifs et proposent de nouvelles idées et approches. Ils se nourrissent d'éloges, mais ont beaucoup de difficulté à accepter les critiques. Ils sont souvent introvertis et préfèrent travailler en dehors de l'équipe. Leurs idées sont parfois si nouvelles qu'elles peuvent être peu pratiques. Les concepteurs peuvent également être de mauvais communicants et avoir tendance à ignorer certains paramètres et certaines contraintes.

Le « priseur » (Monitor-Evaluator, ME)

Les « priseurs » sont les meilleurs pour analyser et évaluer les idées que d'autres (souvent les concepteurs) proposent. Ils sont astucieux et objectifs, et pèsent soigneusement les avantages et les inconvénients de toutes les options avant de prendre une décision.

Les priseurs sont très critiques et stratégiques dans leurs approches. Ils sont souvent perçus comme détachés ou dépourvus d'émotions. Parfois, ils sont de piètres motivateurs qui réagissent aux événements plutôt que d'en être les instigateurs.

L'expert (Specialist, SP)

Les « experts » sont ceux qui possèdent les connaissances spécialisées nécessaires pour accomplir le travail. Ils sont fiers de leurs compétences et de leurs capacités, et s'efforcent de maintenir leur statut professionnel. Leur travail au sein de l'équipe consiste à être un expert dans le domaine, et ils s'engagent pleinement dans leur domaine de compétences.

Cela peut limiter leur contribution et les amener à se préoccuper des aspects techniques au détriment de la vue d'ensemble.

La connaissance du modèle des rôles en équipe de Belbin peut aider à identifier les forces et les faiblesses potentielles au sein d'une équipe, à surmonter les désaccords et les conflits entre les membres, ainsi qu'à comprendre et apprécier les contributions de chacun. Ce modèle peut apporter plus d'harmonie à l'équipe, car les membres comprennent ainsi qu'il existe différentes approches tout aussi importantes dans différentes situations et qu'aucune approche ne peut être la meilleure en toutes circonstances. Par ailleurs, ce modèle peut servir à soutenir les groupes de participants dans leur travail commun, en particulier lorsque leur tâche consiste à créer, concevoir ou produire. Néanmoins, lors de la structuration d'une équipe, il faut éviter de se focaliser sur ces données ; elles ne sont que quelques-uns des facteurs à considérer pour qu'une équipe fonctionne au mieux de ses capacités.

Temps de réflexion

- ▶ Les rôles en équipe de Belbin vous ont-ils inspiré/donné des idées ?
- ▶ Avez-vous réfléchi aux rôles et fonctions nécessaires au sein de votre équipe de formation ? Lequel ou lesquels de ces rôles vous conviendraient le mieux ?
- ▶ Et pour votre groupe de participants ? Comment la théorie et les rôles énoncés ci-dessus se traduiraient-ils pour eux ?
- ▶ Comment gérer les participants « alpha »/dominants (qui veulent prendre le rôle du formateur ou simplement rivaliser avec le formateur et/ou les autres participants) ?
- ▶ De quelle façon confier un rôle aux participants très expérimentés au sein du groupe, par rapport aux nouveaux venus ou à ceux qui ont des capacités différentes ? Comment s'assurer que tout le monde contribue et apprend (participants timides, participants qui s'expriment ouvertement) ?

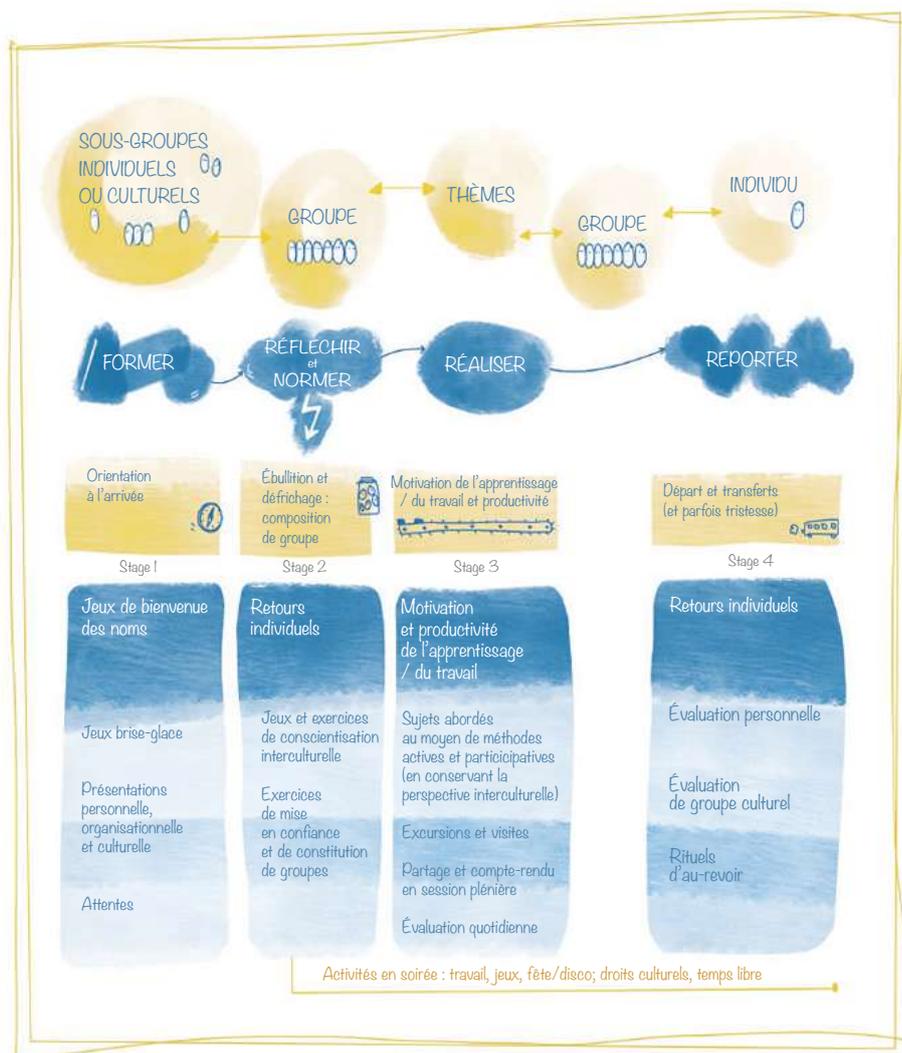
4.3.2. La dynamique de groupe et la planification du programme

Pour le formateur, il est rassurant d'avoir dans sa poche un programme parfaitement planifié, avec des sujets intéressants et des méthodes adaptées ; le cadre de la formation est alors solidement établi. Cela dit, une fois le contenu mis par écrit, il est crucial d'avoir en tête quelques règles de base relatives à la dynamique de groupe et de considérer la stratégie méthodologique en relation avec les différentes phases de développement du groupe.

Le schéma ci-dessous illustre l'intégration de quelques éléments méthodologiques de base correspondant aux différentes phases du développement du groupe et au processus d'apprentissage. Même si les méthodes et la méthodologie ont été abordées dans le chapitre 3, il est bon de rappeler qu'une méthode n'est que le déclencheur d'une opportunité de formation, le but étant de parvenir à un résultat en créant un environnement dans lequel les participants, individuellement, et les groupes se sentent libres d'expérimenter, de réfléchir, d'apprendre et de changer.

Dans la partie supérieure du schéma figure le processus de groupe, construit autour des étapes de développement du groupe de Tuckman. Les phases de tempête et de normalisation sont réunies en une seule, en partant du principe que l'objectif du programme et les méthodes et activités mises en œuvre dans ces deux phases ont la même fin : faire sortir les participants de la tempête et leur permettre de trouver un terrain d'entente sur lequel construire l'harmonisation. Au-dessus de ces étapes se trouve le centre d'intérêt du groupe/processus d'apprentissage, qui va des sous-groupes individuels ou culturels et/ou nationaux au groupe et à sa stabilisation. La phase de réalisation permet de se concentrer sur les thèmes, sur le contenu et les sujets de la formation, puisque le groupe est alors moins focalisé sur lui-même. Lorsqu'on approche de la clôture de l'activité, l'attention du groupe est concentrée sur la fin du processus d'apprentissage, puis s'en éloigne progressivement pour se centrer sur l'individu. Un processus similaire est décrit juste en dessous des phases de groupe, mais cette fois-ci avec des descriptions de l'objectif concret du groupe et de chaque individu. L'attention individuelle suit les étapes du cycle de Kolb tout au long du stage de formation. Le schéma ci-dessous met en évidence les méthodes et les activités qui conviennent aux différentes étapes. Bien entendu, comme dans la réalité rien n'est aussi systématique, il ne s'agit que d'orientations générales qu'il convient d'adapter au groupe et au processus d'apprentissage.

Processus de groupe/d'apprentissage, développement du groupe et choix des méthodes



Comment gérer la fin de l'activité

La « construction » du groupe tout comme sa « dissociation » doivent être prises en compte dans notre planification méthodologique. Cela est d'autant plus vrai si l'expérience de formation a été très intense ou particulièrement intime. Les participants ont besoin d'être accompagnés pour parvenir à lâcher prise, dire au revoir et retourner à leur vie. S'il peut être douloureux de dire au revoir, il est parfois plus douloureux encore de rentrer chez soi sans avoir clos un chapitre intense et fort en émotions de la formation et du développement personnel. Nous considérons que des rituels comme ceux décrits ci-dessous sont très utiles pour aider les membres du groupe à « redevenir des individus », à rentrer chez eux et à gérer leurs émotions. Il est important de noter que, bien que simples à mettre en œuvre, les rituels nécessitent une certaine préparation (surtout si les membres de l'équipe sont censés dire quelque chose au sujet d'un participant en particulier) et l'attention de toutes les personnes impliquées. Il est important que les personnes quittent le cercle et l'ensemble du processus en se sentant « spéciales » et prêtes à lâcher prise.

Les rituels d'au revoir

► **Tu peux le faire !**

Les membres du groupe forment un cercle, bras posés sur l'épaule de leurs voisins. Chaque participant désireux d'exprimer un souhait ou de parler de son objectif personnel (peut-être non révélé pendant la formation) peut le faire, avec le soutien d'un refrain entonné en chœur : « Tu peux le faire ! » Cet exercice peut durer autant que les participants le souhaitent.

► **Tu l'as mérité parce que...**

Si un certificat est remis aux participants à la fin de la formation, il est bien que tous se tiennent en cercle pour la distribution. L'un des formateurs commence par sélectionner un certificat au hasard et, avant de le remettre, explique brièvement pourquoi la personne l'a mérité, quelle a été sa contribution, etc. Cette personne choisit ensuite un autre certificat au hasard et continue le processus.

► **Merci...**

Grâce à un processus encadré, les participants passent en revue l'activité de formation en se rappelant les moments importants et les changements vécus. Le formateur attire ensuite leur attention sur le fait que leur expérience ne serait pas la même sans tous les membres du groupe. Grâce à leurs contributions, bonnes ou mauvaises, ils ont tous participé à cette expérience unique et permis l'apprentissage et des changements. Les participants s'observent ensuite en silence, essayant de comprendre le rôle de chacun dans ce processus. Puis, le formateur demande aux participants de se lever et de se diriger vers les personnes qui ont joué un rôle dans leur parcours. Ils doivent seulement dire « merci », mais peuvent utiliser des moyens d'expression non verbale.

► **Dire au revoir...**

En guise de dernier acte, les participants se tiennent en cercle dans un endroit depuis lequel ils peuvent voir le lieu de la formation. Le formateur leur explique que c'est la toute dernière fois que le groupe est réuni. Quoi qu'il se passe ensuite, ils ne pourront plus jamais être tous ensemble. Les participants peuvent échanger leurs derniers messages, puis, lorsqu'il n'y a plus rien à partager, le formateur les invite à regarder une dernière fois le groupe avant de se retourner pour faire face au lieu de la formation. Ils doivent alors prendre le temps de dire au revoir au lieu qui les a accueillis et décider de ce qu'ils veulent emporter avec eux et de ce qu'ils préfèrent laisser derrière eux. Enfin, lorsqu'ils sont prêts, les participants quittent tour à tour le cercle.

Temps de réflexion

- Dans quelle mesure avez-vous pris en compte le processus de groupe dans la planification de votre dernier programme ?
- Pensez-vous qu'il soit utile de placer une excursion ou une visite au milieu d'un programme de formation ?
- Avez-vous laissé suffisamment de temps pour l'expression des intérêts particuliers ou des suggestions de programme des participants ?
- Dans quelle mesure vous êtes-vous concentré sur le processus de clôture ?

4.3.3. Les responsabilités durant une formation

Les responsabilités de l'équipe des formateurs

Les formateurs ont des responsabilités par rapport aux différents acteurs impliqués dans l'ensemble du processus de préparation et de formation (cela dépend également du contexte de la formation, de l'organisation, de l'institution, etc.). Bien sûr, les formateurs ne sont pas seuls et ne fonctionnent pas en vase clos. C'est pourquoi la section suivante présente quelques éléments et détails qu'il peut être utile d'examiner.

Généralement, les formateurs sont responsables vis-à-vis des organisations impliquées dans le processus de préparation et dans l'envoi de membres. Ils ont aussi une responsabilité envers les bailleurs de fonds. Alors que les lieux d'hébergement et de formation sont le plus souvent choisis par les organisateurs, aux formateurs incombe la responsabilité d'un environnement de formation inclusif qui soit accessible à des participants avec diverses capacités, dans le respect (dans certaines limites) de leur santé mentale et physique, ainsi que de leur bien-être.

Les formateurs décident de la méthodologie (en l'occurrence, l'éducation non formelle, qui peut avoir été préalablement choisie par les organisateurs) et des méthodes, ainsi que des matériels et des outils pour l'apprentissage résidentiel/en ligne. Ils doivent notamment s'assurer que la méthodologie, les outils et les instruments choisis sont pleinement adaptés aux besoins et aux capacités des participants. En outre, les formateurs sont responsables de la formation – le sujet de ce T-Kit – et de grandes parts du contenu, de l'animation du processus et parfois aussi de divers aspects organisationnels.

Indiscutablement, les formateurs sont responsables d'eux-mêmes (et doivent donner l'exemple) et de leurs collègues formateurs.

En outre, les organisateurs et les formateurs doivent prendre particulièrement soin des participants mineurs : il est donc utile d'être couvert par une assurance appropriée et d'être informé de la législation du pays hôte concernant les mineurs lors des événements de jeunesse.

Les responsabilités à l'égard des participants

- ▶ Il est important de démystifier votre rôle de formateur. À moins que le groupe ne comprenne votre rôle, il vous perçoit probablement comme une figure autoritaire et n'est pas conscient de la nécessité d'assumer la responsabilité de son propre apprentissage. Vous devez donc sans cesse sensibiliser le groupe à cette nécessité.
- ▶ Souvenez-vous que vous ne pouvez pas vous attendre à ce que vos besoins émotionnels soient satisfaits dans le cadre de votre rôle d'animateur. Ne soyez pas tenté d'utiliser le pouvoir qui vous est délégué par les participants pour satisfaire vos propres besoins, comme recevoir de l'attention ou du respect, ou vous faire des amis.
- ▶ Être animateur ne veut pas dire que vous êtes qualifié en tant que psychothérapeute, que ce soit vis-à-vis du groupe ou des individus. Soyez vigilant lorsque des participants viennent vers vous, directement ou indirectement, avec leurs besoins émotionnels.
- ▶ Il est essentiel que le groupe comprenne ce que vous faites avec lui : quels sont vos objectifs, comment vous envisagez de répondre aux besoins des participants, ce que vous pouvez leur apporter et ce que vous ne pouvez pas leur donner, et la façon dont vous allez vous y prendre. Le groupe est en droit de vous tenir responsable de ce que vous faites avec lui.

Adapté de Auvine *et al.* (1979)

La participation et les responsabilités des participants

Comme nous l'avons vu, l'un des objectifs explicites de la formation dans le secteur jeunesse est de faciliter le renforcement de l'autonomie des participants. Outre les ressources que les formateurs apportent dans leur travail, ce renforcement peut se faire en incluant les participants dès le début dans le processus de formation.

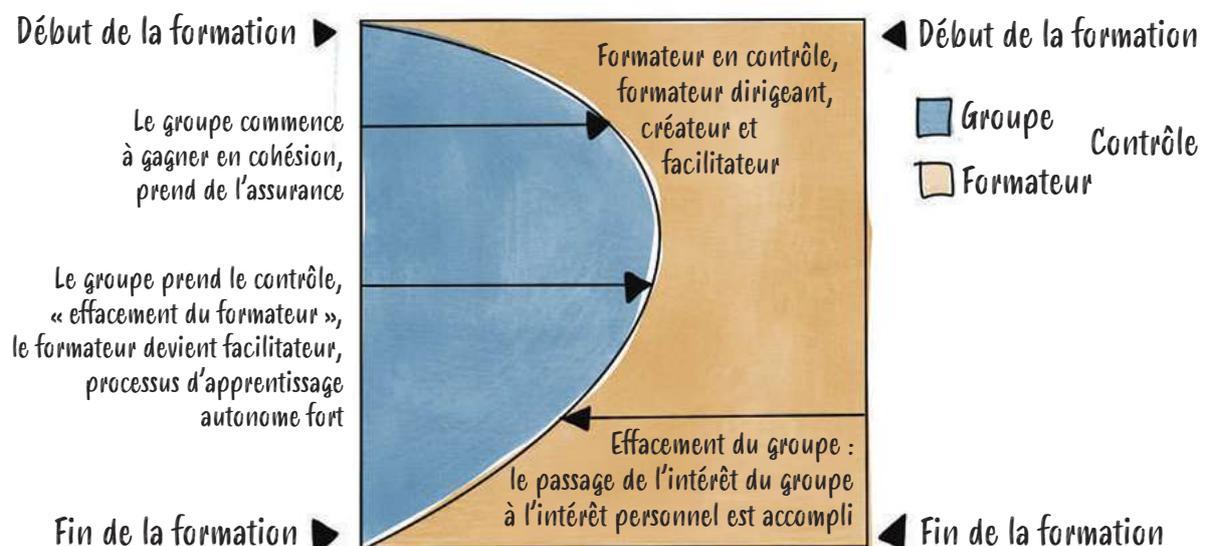
Cela signifie que, dès le début, le pouvoir est partagé pour ce qui est du contenu, sachant que cet équilibre peut se déplacer durant la formation. Si une équipe s'engage fermement à travailler de la sorte, le pouvoir et les questions connexes doivent être visibles et discutés dès les phases initiales ; les modalités de prise de décision doivent elles aussi être pensées dans ce sens. Le pouvoir n'est pas un « sale mot » : il est le résultat

de différents positionnements culturels, structurels et organisationnels impliqués par la formation. Plus les formateurs et les participants font la lumière sur le pouvoir et discutent ouvertement de son fonctionnement, plus ils seront capables de le canaliser en faveur du renforcement de l'autonomie du groupe. Bien sûr, le contrôle du partage du processus d'apprentissage est également synonyme de responsabilités partagées. La nature et la portée de ces responsabilités doivent être soigneusement évaluées.

Il existe différentes façons d'inclure les participants dans la formation (voir aussi la section 3.5.3), par exemple :

- ▶ On peut amener le groupe à participer à l'orientation du programme, dans une certaine mesure, en l'interrogeant sur ses attentes et ses ressources, et sur les objectifs d'apprentissage de chacun des participants.
- ▶ Les groupes d'évaluation quotidienne et les autres possibilités de feedback sont autant de possibilités pour l'expression des opinions et des sentiments au sujet de la formation. L'équipe doit être claire concernant la façon dont elle exploite le feedback qu'elle reçoit.
- ▶ Il est possible de partager la responsabilité de la formation (et ainsi de favoriser son appropriation) en créant des sous-groupes ou des comités chargés de différents aspects de la formation :
 - des groupes d'évaluation ou de réflexion quotidienne (avec ou sans les formateurs) qui analysent la journée écoulée et les sessions de formation et, éventuellement, émettent de nouvelles suggestions de programme ;
 - des méthodes de planification du programme et de prise de décisions qui impliquent le groupe dans les décisions fondamentales relatives au programme ;
 - des petits groupes de participants qui animent des sessions ou des parties de session qui correspondent à leur domaine d'intérêt et/ou d'expertise ;
 - des sessions préparées et animées par les participants dans lesquelles ils mettent en pratique leur apprentissage (courantes en particulier lors des formations de formateurs, d'animateurs ou de multiplicateurs) ;
 - un comité social responsable des activités culturelles et sociales ;
 - un comité chargé du rapport quotidien de la formation (cela ne signifie pas que ce comité doit tout mettre par écrit, mais il peut être responsable de la coordination et de la délégation) ;
 - un comité chargé des médias sociaux (partage des photos, des contenus importants et des questions en ligne) ;
 - une commission du bien-être ou des sports qui s'occupe du bien-être physique du groupe.

Le schéma ci-dessous illustre le développement du groupe et son interaction avec l'équipe. Il met en lumière les phases de développement du groupe et de contrôle : au début et à la fin du processus de formation, l'équipe est aux commandes, tandis qu'entre ces deux phases le groupe de participants va progressivement prendre le contrôle du processus d'apprentissage. Bien entendu, les responsabilités et les coresponsabilités de l'équipe et des participants dépendent également du profil des participants et de leur niveau d'autonomie en tant qu'apprenants, ainsi que de leur cohésion en tant que groupe.



Adapté de Pretty et al. (1995)

4.3.4. L'interaction groupe-équipe et la prise de décision

L'un des objectifs de la formation les plus propices à l'autonomisation des participants est l'éducation par les pairs ; le partage de la responsabilité du processus de formation et de son contenu permet le développement des connaissances, des expériences et des intérêts des participants en tant que ressources communes. En général, cette façon de procéder aide les participants à s'approprier le programme/la formation et conduit donc à leur autonomisation. Souvent, cela est facilité en laissant dans le programme un peu d'espace pour l'expression des besoins et des attentes des participants. Mais comment cet espace est-il mis à profit et comment ces décisions sont-elles prises ?

Pour les participants, le renforcement de l'autonomie ne se résume pas à tirer les leçons d'expériences d'apprentissage différentes et de nouvelles formes de connaissances. Ils apprennent aussi de leur active participation à la prise de décision. La prise de décision en groupe est un processus complexe, parfois exaspérant. Les formateurs doivent prendre en considération la façon dont ils souhaitent que se prennent les décisions, et même ce qui constitue une décision.

Décisions, décisions...

► La prise de décision à la majorité

Tout le monde vote et la majorité détermine la décision. Généralement, c'est une méthode efficace, que nous avons soigneusement « socialisée » pour la faire accepter. Cela étant dit, il peut y avoir des votes masqués de sous-groupes (genre, culture, statut social ou éducatif) et, dans un groupe qui s'est engagé pour un travail en équipe et des processus participatifs, un vote direct pourrait sembler peu sensible à ces dimensions. La majorité doit réfléchir à la façon d'intégrer les besoins de la minorité, ou courir le risque que des participants décident de s'abstenir ou soient déçus.

► Le consensus ou la prise de décision collective

Cette méthode de prise de décision repose sur la volonté de parvenir à un accord – alors accepté par le groupe dans son ensemble – sur toutes les décisions. Fortement participative, elle fait appel à la sagesse du groupe et encourage chacun à assumer la responsabilité de la décision. Le processus peut être laborieux mais, avec la pratique, les groupes parviennent à trouver leur rythme. La pression pour l'obtention d'un consensus peut pousser certains participants à faire des compromis, par peur de retarder le groupe. Les participants en désaccord peuvent quant à eux faire blocage tous ensemble.

► La prise de décision individuelle

Une personne décide au nom du groupe. Cette méthode est acceptable pour des décisions urgentes et d'autres plus routinières. Sinon, elle est plutôt préjudiciable au développement de la participation et au partage de la responsabilité au sein du groupe. Cela étant, elle peut permettre à l'équipe de repérer les rôles dominants.

► La prise de décision en sous-groupes

Les décisions se prennent en sous-groupes par des personnes clés désignées à cette fin (sur la base des principes de la prise de décision à la majorité ou collective). Cette méthode peut être utile pour des tâches spécifiques ou concernant des domaines de responsabilité relativement à la formation dans sa globalité.

Temps de réflexion

- Comment décideriez-vous des règles de groupe (éléments ou changements de programme, répartition des tâches entre les sous-groupes, tâches spéciales pour les participants) dans un contexte de formation ?
- Quelles décisions l'équipe peut-elle prendre sans impliquer les participants ?
- Quel est l'avantage de processus décisionnels ouverts et transparents avec le groupe de participants à la formation ?
- Comment prendre des décisions au sein de l'équipe de formateurs ?
- Quel est le processus décisionnel (parmi ceux mentionnés ci-dessus) qui vous est le plus familier ? Ou qui est le plus souvent utilisé dans les activités de formation auxquelles vous avez participé ? Pourquoi ?

Les relations avec les participants

Les bonnes formations sont différentes des bons films sur un point : elles peuvent se passer d'intrigue amoureuse. Les relations (quelles qu'elles soient) entre les formateurs et les participants sont une considération professionnelle essentielle que tous les formateurs n'appréhendent pas de la même façon. C'est une question cruciale qui va de pair avec l'éthique des formateurs et les structures de pouvoir. Dans certaines formations de formateurs, c'est même un véritable tabou. Mais comment gérer l'amour et les relations le temps d'une formation ?

Pour élargir un peu le contexte : qu'ont en commun des rôles professionnels tels ceux des enseignants, des psychologues, des psychothérapeutes et des formateurs ? Tous ces rôles impliquent d'entrer dans des relations structurées avec des personnes qui, dans une certaine mesure, sont dépendantes du praticien pour des raisons de compétence et de statut. Le pouvoir est omniprésent dans ces relations, qu'il s'agisse du pouvoir institutionnel dans la relation enseignant-étudiant ou du pouvoir du psychologue censé répondre aux attentes de son patient.

Les formateurs, en dépit ou peut-être à cause du cadre participatif dans lequel ils interviennent, entretiennent eux aussi des relations complexes de pouvoir et de dépendance avec les participants. Par-dessus tout, la vision professionnelle des limites à fixer aux relations entre formateurs et participants suggère quelques raisons en rapport avec la qualité de la formation offerte. Dans la mesure où le formateur est responsable du processus de formation, de tous les participants et de lui-même, il en découle que cette attention et cet « amour » doivent être donnés à tous et pas à une seule personne, sans mentionner l'impact qu'aurait cette préférence sur la dynamique de groupe.

Cependant, dans le domaine de la formation des jeunes, qui est une niche compte tenu de son public très spécifique, le formateur peut retrouver parmi les participants un membre de son organisation, un ancien participant, un collègue, un ami, voire un partenaire sexuel, ancien ou actuel. Dans ces conditions, les limites de ce qui est bien et de ce qui est mal ne sont pas aussi claires. Les formateurs doivent être conscients de l'impact éventuel de leur relation sur une personne en particulier et sur le groupe dans son ensemble et, en même temps, se fier à leur bon sens lorsqu'ils décident de la manière de procéder. Tomber amoureux, se faire des amis ou créer de nouveaux partenariats de travail ne peut se contrôler totalement, et être invité à faire autrement est tout à fait irréaliste, surtout lorsqu'on travaille avec des adultes. En fait, en y réfléchissant, vous constaterez que, dans le domaine de la formation des jeunes, de nombreuses relations, amitiés et partenariats naissent le temps d'une activité de formation.

Cela dit, nous ne cherchons pas à encourager le favoritisme qui consisterait à isoler certains participants pour établir des liens avec eux. Ce que nous disons, c'est qu'il faut reconnaître la réalité de ces liens qui se nouent sans cesse et savoir les gérer avec dignité, sans blesser ou nuire à quelqu'un, au groupe ou au processus d'apprentissage. Une des réponses pourrait consister à rester fidèle à soi-même et à ses valeurs (qui sont, espérons-le, conformes aux valeurs promues par l'éducation non formelle), ainsi que de « joindre le geste à la parole », autrement dit, de mettre en pratique ce que l'on prêche. Il convient donc de placer l'individu, le groupe et le processus d'apprentissage au-dessus de ses intérêts personnels et de veiller à ne pas abuser du pouvoir inhérent au rôle du formateur. Cela peut compliquer un peu (voire beaucoup) la vie du formateur, mais dans un contexte de formation, le formateur est responsable de l'individu, du groupe et du processus. Il doit donc faire en sorte de remplir son rôle au mieux de ses capacités. Et si, dans le même temps, le formateur parvient à se faire de nouveaux amis, à trouver des partenaires de projet fiables ou à tomber amoureux, et bien... ainsi va la vie ! Et comme la vie ne s'arrête pas avec la formation, le formateur peut décider, à l'issue de la formation, de mettre à l'épreuve le lien noué ou l'attrait ressenti et de vivre éventuellement la relation.

Temps de réflexion

- ▶ Quel est l'impact possible de l'attitude d'un formateur qui accorde beaucoup d'attention à un participant (par exemple un ami, un membre de sa propre organisation, quelqu'un qui l'attire) ?
- ▶ Comment ce comportement influence-t-il la dynamique de groupe ? Ou le contexte de la formation ?
- ▶ Dans quelle mesure cela rend-il un participant, le formateur ou même l'équipe de formateurs vulnérables ?
- ▶ Les formateurs devraient-ils être autorisés à nouer des liens personnels pendant la formation ?
- ▶ Un formateur peut-il nouer des liens personnels tout en maintenant le niveau de professionnalisme nécessaire ?
- ▶ Quelles sont vos limites personnelles à cet égard ?
- ▶ Qu'en pensez-vous ? Est-ce « bien » ou « mal » selon vous ?

4.4. ADAPTER LE PROGRAMME ET LE METTRE EN ŒUVRE

Dans le domaine de l'éducation non formelle, une formation de qualité se doit d'impliquer activement les participants. Les moyens d'y parvenir doivent être préparés, et le programme doit être flexible.

Dans l'idéal, la participation des apprenants devrait être assurée avant, pendant et après la formation. Afin de garantir que les participants puissent s'approprier la formation et vivre une expérience d'apprentissage satisfaisante, les processus mis en œuvre doivent permettre la prise en compte et la négociation de leurs attentes, besoins et objectifs d'apprentissage, voire leurs suggestions de programme.

Très souvent, ces processus commencent en ligne, ou sont traités en ligne, avant la formation résidentielle.

L'adaptation n'est pas une question de préférences des participants. Elle exige de prévoir des méthodes pour faciliter l'intervention des participants dans le processus d'apprentissage. Compte tenu de la multitude d'approches envisageables à cette fin, nous commencerons ici par examiner la question des attentes et le feedback, qui sont des éléments normalement présents sous une forme ou une autre dans toute formation internationale.

4.4.1. Les attentes

Il est courant, au début d'une formation, de demander aux participants d'exprimer leurs attentes. (Gardez toutefois à l'esprit que les attentes peuvent évoluer tout au long de la formation – un peu comme dans un restaurant où, après la dégustation de l'entrée, vous pouvez changer d'avis concernant le choix du plat principal.) Cette question peut être abordée dans le formulaire de candidature, dans un module préalable en ligne ou dans le cadre d'une activité de partage de groupe, ce qui permet aussi de créer un terrain d'entente au début d'une formation résidentielle.

Les questions les plus fréquentes sont notamment :

- ▶ Quelle est votre motivation (personnelle/organisationnelle) pour participer à cette formation ?
- ▶ Quels sont vos attentes et vos besoins en matière d'apprentissage concernant cette formation ?
- ▶ Que souhaitez-vous rapporter de cette formation ? Qu'aimeriez-vous apprendre/expérimenter ? Quelles compétences aimeriez-vous développer ?
- ▶ Quelle sera votre contribution personnelle à ce stage, à cette expérience d'apprentissage, au groupe ? Qu'êtes-vous prêt à partager et à donner ?

Les équipes préparatoires doivent être en mesure d'accueillir ces attentes, de les analyser, en y associant aussi les participants, et de les considérer comme une contribution au programme global. L'enjeu est de les intégrer de façon significative, car collecter des attentes ou des besoins/objectifs d'apprentissage¹⁶⁷ et les laisser sans réponse est un geste symbolique qui peut être dangereux. Si vous organisez un jour une formation à l'agenda ouvert, sachez que les attentes sont la clé de la conception du programme proprement dit.

Des attentes ambitieuses ?

Voici deux façons de collecter les attentes et les objectifs en termes d'apprentissage en début de formation.

- ▶ **Petit groupe** : après avoir présenté aux participants les buts et les objectifs de la formation, demandez-leur d'exprimer leurs attentes. Il est important de faire le lien avec les buts et les objectifs, car c'est ce que les participants vont vivre, utiliser et partager durant la formation.

Sélectionnez des questions pertinentes et collectez les réponses. L'utilisation de post-it de couleur différente pour chaque question est une des techniques préférées des formateurs, mais sentez-vous libre d'innover. Après un temps approprié, les attentes, y compris celles de l'équipe de planification, sont partagées en plénière. Ensuite, un groupe de discussion doit s'efforcer de mettre en lumière les attentes « dans la ligne » du stage, celles qui sont légèrement « hors cadre » mais pourraient être intégrées et, enfin, celles auxquelles le stage, en dépit de sa flexibilité, ne peut répondre. Les résultats de cette discussion peuvent servir de base à une sorte de contrat de travail, parfois appelé « contrat de formation ». Ce contrat fait le

167. Kloosterman P, Ratto-Nielsen J. et Markovic D. (2016), *Youthpass unfolded – Practical tips and hands-on methods for making the most of the Youthpass process*, p. 23, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3553/Publication_YP-unfolded_online.pdf, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

lien entre les buts et les objectifs centraux qui doivent être atteints tout en tenant compte des attentes des participants. Ce contrat peut servir de référence pendant la formation et de base pour le feedback.

- **Grand groupe** : le second exemple, dans le cas d'un grand nombre de participants, fait appel à une approche en deux phases. Après avoir demandé au groupe d'exprimer ses attentes, un sous-groupe composé de quelques formateurs et de quelques participants est constitué. Sa mission consiste à regrouper les attentes de même nature, puis à présenter les résultats de son travail en plénière. Les participants doivent être en mesure de répondre aux questions ou de clarifier leurs attentes. Ensuite, la discussion se déroule, comme dans l'exemple ci-dessus, dans la perspective de parvenir au même résultat.

Quelle que soit la méthode choisie, la phase de prise en compte des attentes des participants est très délicate. Dans la mesure où cette étape se situe en début de formation, au moment où les relations entre formateurs et stagiaires sont encouragées, l'équipe doit veiller à ne pas apparaître comme la seule « propriétaire » du stage, qui n'écouterait et ne gérerait les idées des participants que par pure faveur.

Si les participants expriment des attentes que, de toute évidence, la formation ne peut satisfaire, l'équipe doit leur expliquer avec beaucoup de délicatesse. Cela étant, leurs attentes sont rarement démesurées ; il est toujours possible de les placer au second plan, sans les valider en tant qu'objectifs d'apprentissage, en évitant ainsi que les participants aient le sentiment que leurs besoins sont marginaux.

Ainsi gérées, les attentes peuvent servir de base à l'évaluation. Si elles sont considérées comme le résultat d'un accord, l'équipe et les participants doivent être en mesure de les rappeler à tout moment. Lors du déroulement d'une session, il est envisageable d'évoquer le lien entre la procédure et les attentes, en veillant toutefois à ne pas créer de liens artificiels ni à forcer des associations.

4.4.2. Animateur, animation et compétences en matière d'animation (hors ligne et en ligne)

Qu'est-ce qu'un animateur ?

Le concept d'animateur a déjà été abordé dans la section 1.2 lors de la clarification des rôles du formateur ; nous allons ici approfondir cette question.

Selon le dictionnaire Cambridge, l'animateur (*facilitator*, en anglais) est quelqu'un qui aide une personne ou une organisation à effectuer une tâche plus facilement ou à trouver la réponse à un problème, en examinant la situation et en suggérant des façons de faire¹⁶⁸.

Les participants au stage de formation d'animateurs du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe ont défini ainsi le terme d'animateur :

Quelqu'un qui dirige un processus, qui fournit les outils et les techniques nécessaires pour qu'un groupe accomplisse une tâche rapidement et efficacement. Quelqu'un qui aide les participants à exploiter pleinement le potentiel de chaque personne et de tout le groupe.¹⁶⁹

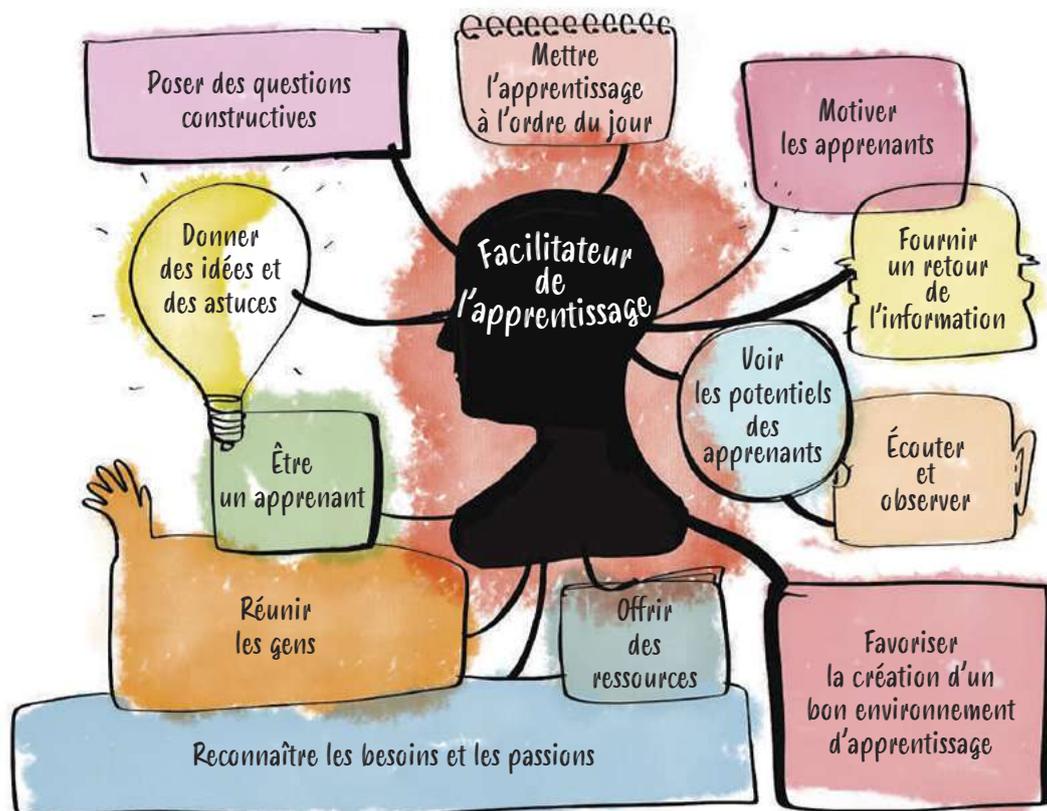
Le manuel *Handbook for facilitators – Learning to learn in practice*¹⁷⁰ indique que le mot vient du latin *faciliter* et de l'italien *facilitare*. Par conséquent, l'animateur « facilite » les choses ; il pilote le processus, de sorte que, pour l'individu et le groupe, il est plus facile de suivre la formation, de réfléchir et de gérer son propre apprentissage ainsi que l'apprentissage collectif. Un rôle clé de l'animateur est en outre d'aider l'apprenant à planifier et à organiser son apprentissage et à en assumer la responsabilité.

En outre, le manuel cité précédemment, qui se concentre sur « apprendre à apprendre », donne l'aperçu suivant des qualités d'un animateur en matière d'apprentissage et d'instauration d'un environnement d'apprentissage fructueux.

168. Traduction de la définition du dictionnaire Cambridge, accessible à l'adresse www.dictionary.cambridge.org, consulté le 21 août 2020.

169. *Manuel de l'animateur en éducation non formelle* (2014), p. 39, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/16807023d2>, consulté le 21 août 2020.

170. Taylor M. E. et Kloosterman P. (2012), *Handbook for facilitators – Learning to learn in practice*, accessible à l'adresse https://noored.ee/wp-content/uploads/2014/12/L2L_handbook.pdf, consulté le 21 août 2020 (en anglais).



Sans vouloir donner l'impression qu'il faut posséder des « supercompétences » pour être un animateur ou un formateur compétent, les qualités énumérées ci-dessus sont loin d'être banales. Elles sont ancrées dans la conscience et le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, sachant que les apprenants connaissent mieux que quiconque leurs propres besoins, tandis que l'animateur fait preuve d'une volonté et d'une flexibilité sans faille pour soutenir les apprenants sur leur chemin.

Dans le *Manuel de l'animateur en éducation non formelle*, les participants au stage de formation d'animateurs ont précisé ce qu'est un animateur et ce qu'il n'est pas. Si vous souhaitez en savoir davantage sur ce point, rendez-vous aux pages 39-40 de ce manuel¹⁷¹.

Temps de réflexion

- ▶ Qu'est-ce qu'un animateur pour vous ?
- ▶ En avez-vous une définition précise ? Ou avez-vous une préférence personnelle en la matière ?
- ▶ Comment vous décririez-vous en tant qu'animateur ?
- ▶ Votre rôle et votre définition ou vos valeurs et vos obligations à cet égard ont-ils évolué au fil des ans ?

L'animation

L'animation est avant tout une pratique qui consiste à se mettre au service des autres.

La fonction de l'animation est de faire en sorte qu'une réunion ou un événement de formation reste centré sur ses objectifs tout au long de sa progression, et de garantir un maximum de possibilités de participation. L'animateur en est le gardien ; il n'influe pas sur le contenu ou sur les résultats générés par le groupe. L'animation crée un processus dynamique et personnalisé qui donne aux individus et aux groupes les moyens de s'engager dans un apprentissage significatif.

Dans *Repères*, l'animation se conçoit comme le fait d'être préparé « à faire endosser aux apprenants la responsabilité de leur apprentissage »¹⁷².

171. *Manuel de l'animateur en éducation non formelle* (2014), accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/16807023d2>, consulté le 21 août 2020.

172. *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, section 1.3.2, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/compass, consulté le 21 août 2020.

Par conséquent, l'animateur est là pour accompagner les processus en toute sécurité. Par « processus », on entend n'importe quelle tâche que le groupe de participants tente d'accomplir. L'animateur est attentif au fonctionnement du groupe (en termes de processus) ; il peut également intervenir en tant que ressource pour aider le groupe à rester concentré et/ou à renforcer sa cohésion, tout en mettant à sa disposition un ensemble de techniques, de connaissances et d'expériences.

Encourager la participation

La liberté, ce n'est pas être assis au sommet d'un arbre, la liberté ce n'est pas le vol d'une mouche bleue ; la liberté, c'est participer.

Giorgio Gaber, chanteur-compositeur italien

À propos des méthodes et styles de formation, n'oublions pas que tous les choix que nous faisons sont ensuite incarnés par nos personnalités, qui leur donnent alors vie dans la formation. Dans toutes ces pratiques d'animation, encourager la participation est l'une des exigences fondamentales. Il n'existe pas de recette toute faite : cela dépend des attitudes affichées, du langage corporel exprimé et du degré de naturel que nous pouvons atteindre. Encourager la participation consiste à créer un espace confortable pour les participants, en tenant compte de la diversité des capacités et des besoins au sein du groupe.

Sans recourir à un numéro de cirque ou à des cascades incroyables, trouver une méthode adaptée et intéressante pour présenter un nouveau sujet peut être un moyen de susciter la curiosité et la motivation. La seule limite dans ce contexte est votre propre imagination, à laquelle s'ajoutent quelques critères méthodologiques. Une introduction doit :

- ▶ préparer émotionnellement et intellectuellement les participants au nouveau sujet ;
- ▶ donner des indications sur ce qui va suivre, sans rentrer trop dans le détail ni anticiper les résultats à atteindre ;
- ▶ être minutée correctement : nous suggérons 30 minutes maximum, selon l'importance et la complexité de la session de formation ou du thème ;
- ▶ insuffler au groupe une dynamique et de la motivation.

Présider les sessions plénières

Les sessions plénières sont importantes et épuisantes :

Importantes	<ul style="list-style-type: none"> ▶ pour les phases d'introduction et de compte rendu ▶ pour le partage d'informations organisationnelles relativement au programme de formation ▶ pour le partage des résultats avec l'ensemble du groupe ▶ pour conférer aux participants le sentiment d'appartenir à un groupe
Épuisantes	<ul style="list-style-type: none"> ▶ du fait d'une participation réduite ▶ parce que concentration et discipline sont requises pour travailler avec les contraintes de l'interprétation, en cercle élargi, dans une atmosphère confinée, etc.

Cela signifie que le facilitateur doit établir un équilibre entre les besoins individuels, les besoins du groupe et le processus de formation. Il doit être conscient de son rôle dans la communication, de l'énergie du groupe et de la longueur de la session plénière. Établir un roulement dans l'animation des sessions plénières et travailler en équipe simplifie la vie de tous, y compris des participants. Il est également possible de mettre en place une équipe d'animation avec un animateur responsable du contenu et un autre du processus, par exemple. Cette coanimation est utile en cas de conflit entre le responsable du contenu et un participant ; l'animateur en charge du processus peut alors prendre en main la résolution du problème.

Quelques erreurs que les animateurs doivent éviter :

- ▶ être insuffisamment préparés et poser les mauvaises questions lors du débriefing ;
- ▶ mettre trop l'accent sur les sentiments des participants ;
- ▶ être excessivement paternalistes avec les participants ;
- ▶ recourir au jargon ;
- ▶ interpréter certains points dans le but de servir son propre programme, autrement dit, dicter le programme ;

- ▶ dialoguer avec une seule personne, favoriser la prise de parole de certains participants ;
- ▶ faire sans cesse de petits exposés ou, d'une manière générale, trop parler ;
- ▶ ne pas écouter ou trop parler ;
- ▶ ne pas tenir compte de l'heure et des niveaux d'énergie ;
- ▶ faire un résumé inadapté, ou ne pas en faire du tout.

Comment diriger une discussion vivante !

Pour celui qui préside une plénière, le sentiment de ne pas faire peur (à la manière d'un dentiste !) est toujours plaisant. Cela dit, les discussions peuvent parfois devenir trop vives et trop rapides lorsque tous les participants se mettent à parler en même temps (et que l'interprétation ne suit plus).

Pour prévenir ce scénario, quelques règles ou rituels de prise de parole peuvent être salutaires :

- ▶ **Le bâton de parole.** À l'origine utilisé par les Indiens d'Amérique, le bâton permet à celui qui le tient, et à lui seul, de s'exprimer. Il est transmis d'orateur en orateur.
- ▶ **Le micro volant.** Une petite balle avec une queue de couleur peut être utilisée à la place du bâton d'orateur. Son principal avantage sur le bâton est qu'elle peut être lancée sans risque, d'orateur en orateur.
- ▶ **La liste d'orateurs.** Il peut être utile de demander à un collègue de vous aider en prenant des notes sur les personnes qui souhaitent prendre la parole. Une liste est utile en cas de flot ininterrompu d'orateurs. Si possible, la limiter à cinq personnes à la fois pour éviter une discussion décousue.

Toutes ces méthodes vous laissent la possibilité d'appliquer une limite en termes de temps, si nécessaire.

Veillez vous référer au *Manuel de l'animateur en éducation non formelle*¹⁷³ pour relever divers défis en termes d'animation, tels que des participants/comportements difficiles, les manières de gérer les participants dominants, la négativité ou le manque de motivation des apprenants (p. 41). En outre, vous trouverez dans ce manuel une description approfondie des techniques pour une bonne animation : reformuler, dresser une liste d'idées, tendre une perche aux participants, répéter mot pour mot les propos des participants, encourager, laisser la porte ouverte, organiser la prise de parole, suivre les différentes lignes de pensée, équilibrer la participation, garder volontairement le silence, ou encore trouver un terrain d'entente (pp. 42-43).

L'animation de l'apprentissage en ligne

L'animation de formations asynchrones et/ou adaptées au rythme de chacun

Souvent, lorsque les apprenants rejoignent des formations en ligne asynchrones ou des modules en ligne de formations mixtes, ils ne repèrent pas immédiatement les animateurs ou n'identifient pas leur rôle (sauf s'il est précisé à côté de leur nom). En effet, le rôle et l'approche de l'animation y sont très différents de ceux qui prévalent dans un environnement résidentiel. Bien sûr, l'objectif de l'animation reste le même, faciliter le processus d'apprentissage et de découverte de soi pour les apprenants, mais la manière de procéder peut varier considérablement.

Lorsque l'apprentissage en ligne se déroule (du moins en partie) de manière asynchrone et à un rythme personnel, les formateurs ont moins la possibilité de s'engager directement auprès des apprenants et de faciliter leur interaction, sachant en outre que leur principal outil d'intervention est la rédaction ou la mise en ligne de contenus multimédia. Toutefois, cela ne signifie pas que l'animation n'est pas une partie essentielle de l'apprentissage en ligne ; cela signifie simplement qu'elle nécessite une approche différente de celle à laquelle nous sommes habitués dans les environnements résidentiels. Outre l'animation directe, l'animation se conçoit au sens large, y compris par la mise en place d'un environnement d'apprentissage qui permet et soutient l'apprentissage. Voici quelques-uns des éléments qui contribuent à l'animation de l'apprentissage en ligne :

- ▶ **Une organisation soignée.** Que la formation soit pilotée par le support technique ou par un animateur, il est important de prêter attention à l'environnement d'apprentissage, à la façon dont les contenus sont présentés et organisés, et à leur aspect visuel. Pour rappel, ils doivent être aussi intuitifs et conviviaux que possible, afin que les apprenants puissent se concentrer sur la raison de leur présence : apprendre.

¹⁷³. *Manuel de l'animateur en éducation non formelle* (2014), accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/16807023d2>, consulté le 21 août 2020.

- ▶ **Faciliter l'existence de l'apprenant dans l'environnement en ligne.** Il est important de s'assurer que les apprenants se sentent à l'aise dans leur environnement d'apprentissage. Il faut donc les orienter vers la plateforme d'apprentissage choisie et les guider dans son utilisation, être prêt à répondre à leurs questions et à les aider à résoudre d'éventuels problèmes techniques (ou faire appel au sauveur des temps modernes : le support technique !).
- ▶ **Être présent.** Il suffit parfois de rester en retrait, à moins qu'il n'y ait un appel à l'aide manifeste. Néanmoins, la présence de l'animateur donne aux apprenants le sentiment qu'ils sont soutenus et accompagnés dans leur parcours. En faisant régulièrement des annonces aux apprenants et en postant des messages, vous vous mettez clairement à leur disposition.
- ▶ **Des rendez-vous de communication visibles et prévisibles**¹⁷⁴. À propos d'annonces, le fait d'avoir avec les apprenants une communication régulière et programmée, selon un format ou un schéma récurrent, met en évidence la présence de l'animateur et mobilise les apprenants.
- ▶ **Instructions et messages.** Nous avons indiqué ci-dessus que la communication écrite ou textuelle est l'un des éléments clés de l'élaboration du contenu et de la mobilisation des apprenants. Cette communication doit être concise et claire, et nécessiter le moins de précisions possible, car les apprenants ne sont guère susceptibles de demander des clarifications en ligne.
- ▶ **Questions.** Les questions sont un autre outil essentiel de l'apprentissage en ligne, une forme de soutien à l'apport théorique ou conceptuel ou encore un moyen de stimuler la discussion entre les apprenants. Les animateurs doivent choisir leurs questions avec soin (et ne pas trop les multiplier) et, encore une fois, s'assurer qu'elles sont formulées clairement et de manière appropriée.
- ▶ **Discussions.** En l'absence de sessions en ligne en direct, les discussions ou les forums sont l'espace où les animateurs ont le plus de chances de dialoguer avec leurs apprenants. Même lorsque les messages des apprenants semblent clairs et qu'aucune clarification n'est nécessaire, il est très important de répondre, de donner un retour d'information et d'encourager les apprenants à s'exprimer et à se mobiliser davantage. Cela permet de leur faire comprendre que leurs commentaires sont pris en compte et que leurs efforts de contribution sont appréciés. Et, à chaque fois que possible, essayez de résumer les discussions.
- ▶ **Être prêt à s'adapter.** Bien que l'essentiel du contenu en ligne soit souvent établi à l'avance, les animateurs doivent être prêts à le modifier en fonction des réponses des participants, en particulier dans des stages courts ou mixtes.

L'animation de formations synchrones

L'animation de formations en ligne synchrones et dirigées est beaucoup plus proche de la réalité des activités de formation résidentielle. Par conséquent, les animateurs ont un rôle très similaire à celui qu'ils jouent dans les formations en face-à-face. Bien entendu, les environnements en ligne présentent certaines spécificités, de sorte qu'un facilitateur peut avoir besoin d'ajuster son rôle et son approche pour s'assurer que le processus est centré sur l'apprenant et cohérent avec d'autres activités d'éducation non formelle. En déterminant le processus d'apprentissage en ligne, l'animateur décide comment répartir ses tâches : mettre en œuvre les activités, faciliter le dialogue et se concentrer sur la dynamique et l'énergie de la session. Aidé d'un éventuel rapporteur, il peut observer la dynamique de groupe, le langage corporel et détecter les éventuels signes de fatigue ou d'inconfort. L'animateur modère la participation des apprenants au lieu de prendre la place principale.

Dans ce contexte, la participation et la mobilisation des participants sont les préoccupations centrales. Pour les garantir, plusieurs scénarios sont envisageables¹⁷⁵ :

1) Mobiliser les participants aussi souvent que possible et de différentes manières

Des méthodes variées et un espace d'expression suffisant pour les participants sont les principaux ajustements nécessaires dans ce contexte. Une planification appropriée s'impose donc. Pour l'apport de contributions ou d'expertise spécifiques, il est possible de prévoir plusieurs segments et une présentation par le biais de différents médias (vidéo, interview, présentation visuelle, etc.). Afin de maintenir la mobilisation et d'éviter les abandons, il est essentiel de poser des questions ouvertes aux participants et de s'assurer que chacun dispose d'un espace d'expression suffisant.

174. TERC, « Facilitating online learning: tip and suggestions », accessible à l'adresse scienceonline.terc.edu/facilitating_online_learning.html, consulté le 21 août 2020.

175. Inspiré des Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/normes-de-qualite-relatives-aux-activites-d-education/16809f2788>, consulté le 21 août 2020.

2) Gérer l'énergie

Il faut veiller à ce que les sessions en ligne ne soient pas trop longues, et donc les maintenir dans le cadre d'une session régulière, voire les raccourcir. Il est également fortement recommandé de proposer des petits exercices pour relancer sans cesse la dynamique. De plus, s'il s'agit d'un processus sur plusieurs jours, assurez-vous que les participants ont le temps de se déconnecter pour lire/analyser le contenu partagé pendant la journée.

3) Suivre la participation et confirmer aux participants que « vous les voyez »

La présence d'une personne en ligne est ce qui fait la différence entre une réunion et une vidéo. C'est pourquoi il est utile de prévoir des « créneaux » réguliers pour vérifier si tout est clair pour les participants, en utilisant de brefs quiz, ou simplement pour prendre acte de ce qui se passe (les apprenants ont terminé leur tâche, quelqu'un veut parler, quelqu'un est parti et est revenu, etc.).

4) Exploiter le potentiel des groupes de tailles différentes

Les réunions en ligne ne sont généralement pas aussi longues que les sessions résidentielles et, de fait, elles ne devraient pas l'être. Par conséquent, les animateurs doivent s'assurer que les apprenants s'efforcent de rester concentrés sur la discussion, en utilisant des outils comme le chat ou les forums accessibles sur la même plateforme. Les petits groupes sont plus propices aux liens et à l'intimité et sont un bon véhicule pour une dynamique de groupe positive. Cela dit, la division en groupes ne doit se faire qu'en cas de temps suffisant, avec des instructions claires sur les objectifs et sur la manière de faire rapport.

5) Tenir compte des contraintes techniques qui pourraient empêcher les participants d'être présents

Vérifiez au préalable auprès des participants si les conditions techniques des sessions en ligne sont remplies (par exemple une connexion internet, un navigateur adéquat, la possibilité de télécharger des logiciels supplémentaires, etc.). En règle générale, afin que l'activité soit le plus accessible possible, il est recommandé d'éviter les plateformes qui nécessitent des logiciels supplémentaires. Si les participants se divisent en groupes, les organisateurs doivent notamment veiller à mettre à disposition des salles de réunion spécifiques.

Un dernier aspect à évoquer en relation avec l'apprentissage en ligne est la compétence numérique des animateurs et des apprenants. Nous avons précisé la question des compétences numériques des formateurs dans la section 1.2.2 (« Les compétences du formateur »). Concernant les apprenants, le développement du numérique dans la vie quotidienne ne signifie pas qu'ils sont correctement équipés pour l'apprentissage en ligne. Certains peuvent être mal à l'aise avec une utilisation intensive des outils numériques ; c'est l'un des éléments à prendre en compte. Pour plus d'informations sur les compétences numériques, vous pouvez consulter le Cadre des compétences numériques pour les citoyens¹⁷⁶.

4.4.3. Le débriefing

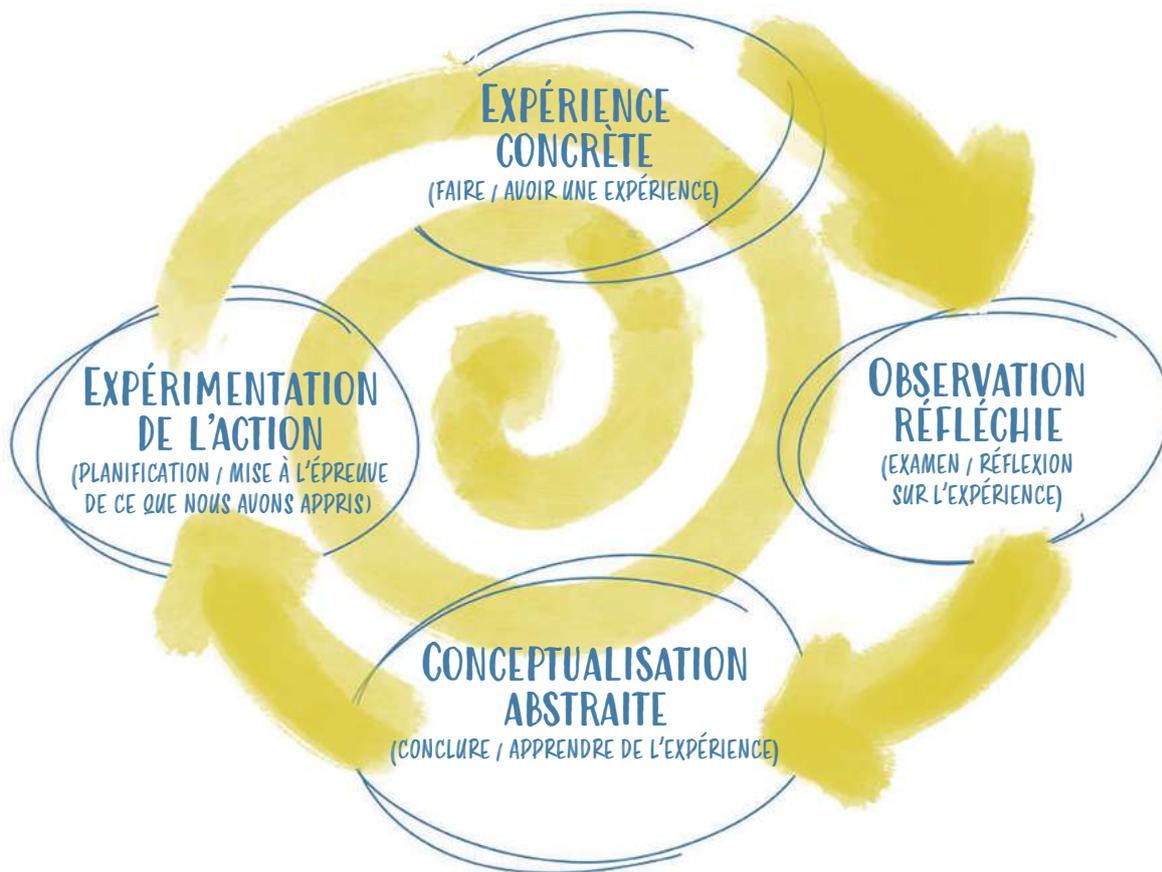
À la fin de toute activité vient l'une des tâches les plus importantes pour un formateur : le débriefing. Sans cette phase, la session est incomplète, les résultats sont confus, voire compromis. Le débriefing est le moment où les formateurs analysent l'expérience avec les participants dans le but de faire le point sur leurs apprentissages. C'est le moment de prendre du recul, de reconsidérer les objectifs de l'activité et de prendre le temps d'exploiter l'expérience pour en dégager des idées, tirer des conclusions et poser des questions. En bref, cela revient à prendre une personne par la main et à la guider à travers son expérience, en la faisant s'arrêter pour cueillir les fruits de son apprentissage.

De nombreuses activités pour les jeunes proposent des exercices utiles, mais le débriefing fait défaut (en raison du manque de temps, de préparation, de connaissances et d'expérience des membres de l'équipe préparatoire). Dans un contexte d'apprentissage expérientiel, le débriefing est indispensable ! Sans lui, les participants risquent de ne rien apprendre (ou de profiter beaucoup moins de l'exercice).

Le débriefing est un élément essentiel de la formation. Il est donc nécessaire que les animateurs en connaissent la structure et les principes. Après chaque exercice, l'animateur doit réunir les participants pour qu'ils discutent de l'expérience vécue aux différentes étapes de l'exercice.

Dans une formation à l'éducation non formelle, le processus de débriefing mis en œuvre après un exercice pédagogique suit les étapes du cycle d'apprentissage par l'expérience de David Kolb (mentionné dans la section 3.2.6 en relation avec les préférences d'apprentissage).

176. *The Digital Competence Framework for Citizens (2017)*, accessible à l'adresse [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf), consulté le 13 août 2020.



Les participants aux stages de formation à l'éducation non formelle vivent une expérience très concrète, par exemple un exercice de simulation tiré du manuel *Repères* ou d'une publication de ce type. Ensuite, ils se réunissent (dans le cas d'un exercice intense, il peut être préférable de commencer par une réflexion individuelle, puis de former des groupes de deux ou des *buzz groups* avant de se réunir avec l'ensemble du groupe), puis le formateur procède à un débriefing pour les faire analyser leurs observations, leurs sentiments et le processus. De là, ils passent à la phase de conceptualisation abstraite, concluant ainsi leur apprentissage. Vient enfin l'expérimentation active : les participants réfléchissent à la façon d'utiliser leur apprentissage et de le rattacher à leur réalité, et à ce qu'il faut faire dans la pratique pour introduire des changements dans des dilemmes/expériences similaires, et ainsi de suite avec la prochaine expérience concrète, que les participants percevront et vivront différemment à la lumière de ce qu'ils ont appris.

Si vous n'organisez aucun débriefing, attendez-vous à ce que les participants ne retiennent pas grand-chose de ce qu'ils viennent de vivre (*Manuel de l'animateur en éducation formelle*, pp. 64-68).

Objectifs du débriefing

- ▶ Partager son expérience pour atténuer les frustrations ; mettre des mots sur certaines des émotions ressenties ; identifier ses sentiments ;
- ▶ réfléchir sur l'activité ; consacrer du temps à la réflexion personnelle/collective ; partager les opinions ; permettre aux participants de se découvrir ; mettre en exergue les différents points de vue ;
- ▶ conceptualiser ce qui vient de se passer ; « faire atterrir » les idées jetées en l'air ; apporter de nouveaux éléments ; pointer les connexions ; répondre aux questions et en poser d'autres, d'une autre portée ; acquérir de nouvelles connaissances ; trouver des moyens de transposer ces connaissances à des situations réelles ; partager des approches et des perceptions différentes ;
- ▶ chercher comment appliquer l'apprentissage ; favoriser la souplesse et l'empathie ; décrire les objectifs de l'activité ; aider les participants à prendre conscience du but de l'exercice ; vérifier que le but a été atteint ; évaluer le processus ; analyser la progression du processus d'apprentissage ; tenter de mettre en lumière l'objectif de l'activité (*ibid.*, p. 64).

Les questions suivantes donnent un aperçu des points que toute séance de débriefing devrait aborder (conformément au cycle de l'apprentissage par l'expérience) :

- ▶ **Émotions/ressentis** : que ressentez-vous ? D'où viennent selon vous ces émotions ?
- ▶ **Processus (schémas/actions durant l'activité)** : que s'est-il passé ? Pourquoi cela s'est-il passé ? Était-il difficile/facile de... ? Qu'est-ce qui était le meilleur/le pire dans tout ça ?
- ▶ **Rapport avec la réalité (plus largement, et conceptualisations)** : que vous rappelle cette expérience par rapport à la « vraie vie » ? Pouvez-vous donner des exemples de situations similaires ? Quel est le rapport avec votre organisation ? Votre communauté ? La vie quotidienne ?
- ▶ **Apprentissage** : qu'avez-vous découvert sur vous-même ? Qu'avez-vous appris de cette activité ? Comment pouvez-vous utiliser cette expérience dans la vie ou dans votre travail avec les jeunes ?

Ces questions correspondent grosso modo aux différentes étapes d'un débriefing. Cependant, il faut toujours adapter les questions à l'exercice et préparer une série de questions pour chaque étape (sentiments, processus, schémas, rapport à la réalité, apprentissage).

Il s'agit d'une structure de débriefing « basique » qui vous fournit un cadre pour formuler les questions de votre débriefing. N'oubliez pas qu'il n'existe pas de formule magique qui conviendrait à tous les contextes et à toutes les activités. Différentes activités nécessitent différents types de débriefing, en fonction :

- ▶ du type et du niveau de participation et d'engagement ;
- ▶ des objectifs de la session ;
- ▶ du lien entre l'exercice concerné et les autres sessions de la formation.

En général, il s'agit de passer du CONCRET à l'ABSTRACTION, et de l'ACTION à la RÉFLEXION.

S'il existe une règle magique pour le compte rendu, elle consiste à systématiquement se référer à des exemples concrets de situation lorsque l'on fait une remarque, et notamment un récapitulatif, ou à faire le lien avec du matériel abstrait ou théorique. Le compte rendu perd tout son sens en cas d'exagération : un exercice d'échauffement de deux minutes n'exige pas un compte rendu de plus de 30 minutes ! À l'inverse, une activité de simulation intense (tirée de *Repères*, par exemple) peut facilement nécessiter une séance de débriefing de 50 minutes.

De nombreux supports pédagogiques proposent à l'animateur une série de questions de débriefing pour chaque activité. Gardez à l'esprit qu'un débriefing reste un processus flexible qui dépend du groupe, de ses émotions, de ses interventions et de ses expériences. Le débriefing peut être une tâche complexe et assez imprévisible pour l'animateur, d'où l'importance de le préparer soigneusement, tout en restant flexible. Assurez-vous de toujours préparer des questions supplémentaires et d'être capable de gérer les participants bouleversés, les conflits d'opinions, etc. Par mesure de sécurité, il est utile de prévoir la présence d'un deuxième collègue formateur (qui a assisté à l'activité et à l'ensemble du processus) en guise de soutien (pour poser d'autres questions et apporter des suggestions utiles sur la façon de procéder, si nécessaire).

Et si par hasard, en tant que formateur, vous vous perdez dans les méandres du débriefing, il peut être utile de vous demander : où en suis-je maintenant dans cette série de questions ?

- ▶ Quoi ? (Que s'est-il passé ? Qu'avons-nous vécu ?)
- ▶ Et donc ? (Qu'est-ce qui est important ?)
- ▶ Et maintenant ? (Qu'allons-nous faire de ça ?)

Une grande partie de l'apprentissage et du partage de l'éducation non formelle est le fruit de débriefings correctement conduits. Faites-en donc votre priorité ou une discipline particulière, et continuez à les organiser en les améliorant sans cesse ! Vous vivrez ainsi pleinement l'apprentissage par la pratique...

Temps de réflexion

- ▶ Pour quelles activités prévoyez-vous habituellement un débriefing ?
- ▶ Quelles questions posez-vous aux participants ? Pourquoi ?
- ▶ Comment vos débriefings pourraient-ils être améliorés (en tenant compte des éléments ci-dessus) ?

4.4.4. La gestion du temps

Notre problème, ce n'est pas le manque de temps, mais le temps que nous utilisons mal.

Sénèque

Sans notion de temps, vous avez du temps pour tout. Vous n'êtes jamais dans l'urgence.

C'est ça, la vraie liberté.

Proverbe amérindien

Ces proverbes issus de deux contextes culturels et temporels différents nous rappellent que le concept de temps, apparemment simple, peut donner lieu à des « clashes culturels », que ce soit dans le cadre d'une formation ou au sein d'une équipe (voir aussi le T-Kit sur le management des organisations¹⁷⁷ pour une discussion sur cette question et une analyse des « voleurs de temps », p. 31). La vision amérindienne est davantage tournée vers le spirituel (le temps en tant que processus), tandis que Sénèque met l'accent sur une tâche et une perspective axées sur un objectif. Cette dernière vision s'est imposée dans les pays industrialisés, où l'obligation culturelle de performance et d'objectif est devenue fondamentale. Les théories contemporaines affirment aussi que la mondialisation, en comprimant le temps et l'espace, altère la façon dont nous concevons le temps. Eu égard à ces débats intéressants sur la nature du temps, les formations de jeunesse ont davantage pour philosophie celle de Sénèque, dans la mesure où elles cherchent à atteindre des objectifs susceptibles de permettre aux participants d'améliorer leurs performances dans leur environnement. Par conséquent, nous devons utiliser le temps de la manière la plus contrôlée possible, ce qui exige une certaine ponctualité de la part de toutes les personnes impliquées. Ce point doit être précisé dès le début de la formation et l'équipe doit concevoir une stratégie qui lui permettra de gérer le temps à la manière d'un problème potentiel.

Suivent quelques suggestions, relatives aux phases à la fois de préparation et de déroulement de la formation, susceptibles de faciliter la formation en réduisant la pression du temps.

Le principal défi de la formation consiste à parvenir à gérer de façon équilibrée le contenu et le temps, tant pour l'équipe des formateurs que pour les participants, mais aussi parfois pour les interprètes et le personnel technique impliqué (et donc également au niveau du lieu où se tient la formation).

Durant la phase de préparation et de planification

N'élaborez pas un programme dont chaque instant est planifié. Parfois, mieux vaut en faire moins ! Il est également vrai que certains styles d'apprentissage requièrent un programme plus structuré. Il importe par conséquent de trouver le juste équilibre.

Identifiez les contenus qui nécessiteront plus de temps, soit pour être délivrés par les formateurs, soit pour être traités et/ou mis en pratique par les apprenants, et voyez s'ils pourraient être élaborés en ligne.

Essayez d'instaurer un équilibre entre moments formels (programme ou tâches) et informels (loisirs ou distractions, mais néanmoins axés sur la poursuite du processus). Les moments informels permettent aux personnes de partager leurs expériences personnelles et de se retrouver dans un climat de détente. Ils sont en outre favorables au processus de construction du groupe et à l'apprentissage informel.

Prévoyez du temps pour des activités ad hoc ou des sujets proposés par les participants.

Incluez les réunions quotidiennes de l'équipe dans le programme à des moments où le groupe est moins susceptible d'avoir besoin de vous.

Prévoyez du temps libre afin que les participants puissent se mettre à l'écart du groupe, tout simplement pour se relaxer, dormir et recharger leurs batteries.

Durant la/les phase(s) d'apprentissage en ligne

Assurez-vous de bien évaluer combien de temps certains contenus ou interactions prendront dans l'environnement d'apprentissage en ligne.

Bien que les sessions/modules en ligne soient souvent planifiés sur un certain nombre de journées plutôt que d'heures, les apprenants ne leur consacreront qu'une fraction de leur temps quotidien ou hebdomadaire. Vous devez donc prévoir suffisamment de journées pour chacune des sessions/unités individuelles.

¹⁷⁷. T-Kit 1 – *Le management des organisations*, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261158/tkit1_fr.pdf/90caea8e-0235-41ab-b9a2-31f2067e5d6e, consulté le 21 août 2020.

Vous devez également prendre en compte que certaines personnes vont être confrontées à des problèmes techniques ou être éloignées de leur ordinateur pour diverses raisons notamment liées à leur vie, qui interfèrent beaucoup plus dans l'apprentissage à distance que dans les formations en contexte résidentiel.

Et comme pour la formation résidentielle, veillez à ne pas surcharger le cours ; vous pouvez toujours ajouter du contenu et des activités si vos apprenants sont vraiment engagés et actifs.

Tout au long de la formation

Gardez à l'esprit les points ci-dessus lors de l'introduction de changements dans le programme ou de l'affectation de temps à la résolution de conflits.

Soyez attentif aux « voleurs de temps » dans les formations : analyses ou débriefings, changements de salles, présentations, transport en cas de visites ou d'études sur le terrain, repas, notamment au restaurant.

Lorsque vous fixez une durée, ne dites jamais « vous avez 20 minutes pour ce travail en groupe », mais indiquez une heure précise, par exemple « nous nous réunirons à nouveau à 15 heures en séance plénière ». Il est beaucoup plus parlant pour les participants d'avoir une indication exacte de l'heure. Si vous voulez respecter les horaires lorsque vous avez des contraintes de temps (réunions de type World Café, par exemple), mettez en place un dispositif visible de minuterie/chronométrage en plénière.

Ayez une conversation ouverte sur le temps avec les participants (par exemple lors de l'établissement d'un code de conduite pour la formation ou lors de la discussion sur des sujets tels que les limites ou l'éthique) et, ce qui est tout aussi important, avec l'équipe des formateurs, afin d'éviter d'éventuels conflits liés au temps, aux retards et aux contraintes.

Temps de réflexion

- ▶ Comment la question du temps est-elle traitée dans votre culture/environnement ?
- ▶ Lorsque vous avez rendez-vous avec un ami à 17 heures, quel serait un retard acceptable pour vous ?
- ▶ Concernant la réunion quotidienne de l'équipe des formateurs en soirée, quel serait selon vous un retard acceptable pour les collègues formateurs ?
- ▶ Si les participants arrivent en retard pour la séance plénière, le matin ou après les pauses, quel est selon vous le retard acceptable ?
- ▶ Comment les participants/formateurs qui se présentent toujours tôt ou en avance peuvent-ils utiliser au mieux leur temps en attendant le début de la session ? Une « récompense » est-elle prévue ? Comment peuvent-ils inspirer les retardataires ?
- ▶ Quels sont les avantages d'une formation minutieusement programmée ? Quels sont les inconvénients ? Que préférez-vous personnellement, et avec quoi vous sentez-vous le plus à l'aise ?
- ▶ Comment réagissez-vous lorsque des collègues formateurs exécutent leur part du programme dans les temps ? Et lorsqu'ils « volent » le temps qui était prévu pour votre contribution/atelier ?

Gestion du temps personnel

La gestion du temps est une mission impossible.

Vous ne pouvez gérer que vous-même.

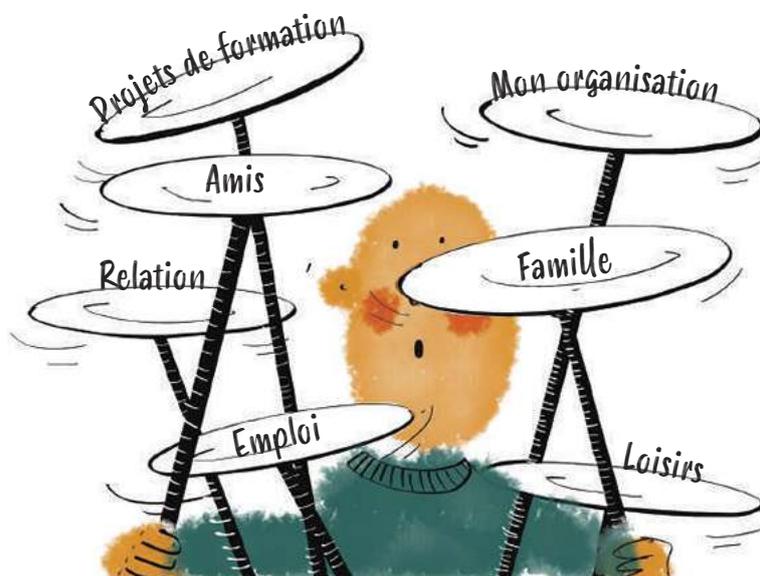
Les deux exercices suivants vous aideront à examiner votre gestion personnelle du temps d'une manière critique et pourtant créative.

Exercice 1 – Les assiettes tournantes

Imaginez que vous êtes un jongleur d'assiettes tournantes, comme au cirque.

1. Réfléchissez à vos assiettes, déterminez leur taille (en fonction de leur importance dans votre vie ou pendant votre formation), dessinez-les/dessinez-vous !
2. Comment ces assiettes sont-elles arrivées sur les bâtons ? Qui les a placées là ?
3. Y a-t-il un risque de faire tomber ces assiettes si vous ne faites pas tourner les bâtons assez vite ? Que se passe-t-il si l'une d'entre elles tombe ?

4. Comment avez-vous disposé les assiettes ? Y a-t-il d'autres possibilités ? Où sont les bâtons ? Comment les tenez-vous ou les faites-vous tourner ?
5. Quelle amélioration pourriez-vous apporter ? Qu'est-ce qui serait plus avantageux pour vous (lors d'une formation : pour vous-même, pour votre équipe, vos participants, votre stage de formation) ?
6. Que pourriez-vous faire pour changer la situation ? Quelles sont les options ?



Laissez-vous gagner par les émotions que cet exercice suscite. Comment vous sentez-vous ? Êtes-vous satisfait de votre gestion personnelle du temps ? Y a-t-il des possibilités d'amélioration ?

Comment adaptez-vous votre gestion du temps, vos priorités personnelles et vos tâches quotidiennes lorsque vous êtes formateur dans le cadre d'une formation résidentielle ? Modifiez-vous consciemment vos tâches et priorités personnelles pendant la durée du stage ? Qu'attendez-vous à cet égard de vos collègues formateurs et des participants ?

Exercice 2 – Visualisation

- ▶ Si le temps était une personne, à quoi ressemblerait cette personne ou ce personnage (serait-il vieux, jeune, strict, heureux, etc.) ?
- ▶ Où serait-il assis dans votre plénière/bureau/centre de jeunesse ?
- ▶ Que vous dirait cette personne ?
- ▶ Que diriez-vous à cette personne/ce personnage ?



Lorsque nous pensons au temps, nous avons tendance à l'envisager dans des structures fermées. Les exercices ci-dessus devraient vous aider à penser le temps différemment.

Si vous souhaitez en savoir plus sur la gestion du temps, vous pouvez vous référer à l'expert en gestion du temps, Lothar Seiwert, qui a publié de nombreux ouvrages sur des sujets comme la simplification de son temps ou la gestion efficace de son temps.

Après la formation

5.1. TRANSFERT ET MULTIPLICATION : COMMENT UTILISER LES RÉSULTATS DE LA FORMATION ET TRANSMETTRE LES ENSEIGNEMENTS

Appliquer et multiplier : que se passe-t-il après la formation ?

Les activités de formation, par leur impact, inciteront les participants à procéder à des changements dans leur contexte professionnel ou dans leur vie quotidienne. Parmi les nombreuses discussions sur l'impact des formations en général, voici quelques points sur lesquels les formateurs et les organisateurs pourraient réfléchir.

1. L'impact et le suivi attendus par les organisateurs de la formation, notamment toute tâche ou action potentielle entreprise par les participants qui reflète les améliorations souhaitées de leurs compétences, connaissances ou attitudes et valeurs, et la mesure dans laquelle les organisateurs peuvent s'engager à soutenir les participants dans leurs activités de suivi.
2. Les attentes des participants en matière d'apprentissage sont également cruciales pour la mise en place des actions souhaitées et envisageables après la formation. Les participants étaient animés par une motivation très claire ; cette motivation (qui a été adaptée voire modifiée pendant le stage) est une indication très pertinente des possibilités de mise en pratique des résultats de l'apprentissage.
3. Les besoins, les problèmes et les défis sur le terrain sont également pertinents lorsqu'il s'agit de proposer des options pour l'application des résultats d'apprentissage. Dans l'idéal, les participants devraient également être conscients des évolutions dans leur domaine et en relation avec le thème de la formation, afin d'en tenir compte lors de la planification de leurs futures actions.

En explorant les options de mise en pratique, de multiplication et de suivi de la formation, nous ne devons pas oublier que chaque activité de formation a une fin, autrement dit que cette discussion et ce travail ne doivent pas empêcher les formateurs de conclure le processus d'apprentissage. En termes de suivi et de multiplication, le processus qui consiste à conclure l'apprentissage, en identifier les résultats et se préparer à passer à autre chose est aussi important que la formulation d'idées.

Quel peut être l'impact d'un stage de formation ?

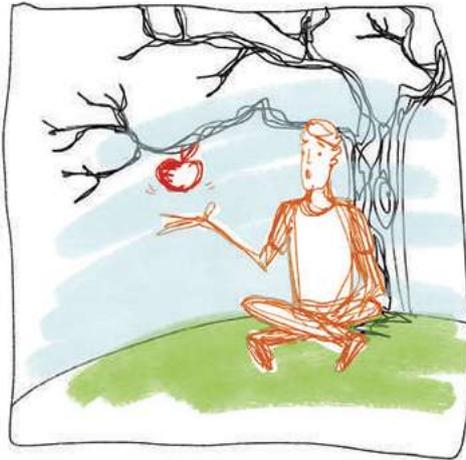
Il existe une façon simple d'expliquer l'impact : il s'agit de la différence induite par l'activité de formation. L'impact à long terme sert à mesurer les changements systémiques (nouvelles politiques, nouvelles façons de faire, meilleurs services fournis, etc.) et l'impact socio-économique (plus de tolérance et de respect, moins de discrimination, respect de l'environnement, habitudes saines, etc.).

L'application des acquis de la formation consiste pour l'essentiel en l'utilisation par les participants des nouvelles connaissances, compétences, attitudes et valeurs dans leur propre environnement. Lorsque l'application des résultats de l'apprentissage englobe leur transmission à d'autres personnes et projets, on parle de multiplication.

Pour mesurer l'impact réel de la formation, plusieurs outils, modèles et exemples sont disponibles. L'un d'entre eux est celui que propose Donald L. Kirkpatrick¹⁷⁸, qui illustre quatre niveaux d'impact. En voici une adaptation.

¹⁷⁸. Tiré de Kirkpatrick D. L. (1994), *Evaluating training programs – The four levels*.

1. **Réaction et action planifiées.** C'est la mesure de la réaction des apprenants/participants à leur formation et de leurs premières conclusions à partir des expériences d'apprentissage. Il peut s'agir de nouvelles connaissances ou informations, de nouvelles compétences, etc.



2. **Évaluation de l'apprentissage et de la confiance.** Il s'agit de mesurer à quel point les apprenants/participants ont accru leurs compétences sur un sujet ou une matière spécifique, et se sentent dorénavant plus confiants. Cela se traduit par des changements d'attitudes, principalement une responsabilisation et le renforcement de la capacité à agir.



3. **Impact comportemental.** Il s'agit de la façon dont les apprenants/participants modifient consciemment et inconsciemment leur comportement dans leur travail et leur vie quotidienne, avec leurs amis et au sein de leur communauté. À ce niveau, au-delà des apprenants, il s'agit de l'impact que l'apprentissage a eu sur l'environnement immédiat. Par exemple, grâce à la formation en communication, l'éducateur et les jeunes sont maintenant capables de mieux se connecter et ont renforcé leur confiance mutuelle.



4. **Impact sur la société.** Il s'agit de l'effet que la formation a eu sur les autres (jeunes) personnes de la communauté par l'intermédiaire des apprenants, ou d'autres changements induits par les participants, parfois consciemment, mais, le plus souvent, en raison d'un large éventail de facteurs liés indirectement à la formation. Certains événements de formation peuvent être le point de départ du développement de nouvelles procédures et politiques, de la mise en application d'outils, de lancement de campagnes et de nouveaux projets, etc.



De nombreux programmes de formation européens sont fondés sur l'approche consistant à travailler avec des multiplicateurs. Le terme désigne les personnes dont la position leur permet d'appliquer les expériences de formation dans leur propre environnement (leur organisation ou service, leur groupe de jeunes ou leur projet). Grâce à une telle approche, l'impact de la formation dépasse le développement des compétences personnelles de l'apprenant ; il contribue ainsi à l'amélioration de la qualité des services de jeunesse et d'autres domaines connexes, à une meilleure exécution de tâches spécifiques, à l'obtention de moyens plus efficaces pour influencer sur les politiques publiques, à des changements de comportement dans la société et à plus d'engagement, et bien plus encore.

5.2. MULTIPLICATION : QUELLES SONT LES POSSIBILITÉS ?

Après une expérience d'apprentissage intensive, les participants doivent également se préparer à rentrer chez eux. Une question importante se pose ici : comment leur permettre d'utiliser au mieux leurs expériences d'apprentissage dans leur propre environnement de travail et de vie ?

Dans le contexte de la formation, il existe de nombreuses manières d'aider les participants à agir. Le « Guide de la Recommandation CM/Rec(2015)3 du Comité des Ministres sur l'accès des jeunes des quartiers défavorisés aux droits sociaux » (*À prendre au sérieux*)¹⁷⁹ propose un modèle simplifié pour la planification du processus de multiplication et de suivi des participants après la formation. Il se compose des trois étapes suivantes :

1. Comprendre la situation

Comprendre les différents aspects d'une question est essentiel pour être à même de prévoir des actions efficaces. Pour aider les participants à comprendre la situation ou le contexte dans lequel appliquer les résultats de leur formation, il est possible : 1) de les motiver à entreprendre des recherches en réfléchissant aux problèmes auxquels les jeunes ou d'autres personnes sont confrontés, en les analysant et en les identifiant ; 2) d'identifier les principales parties prenantes qui pourraient accompagner les participants dans le suivi prévu, ainsi que les possibilités de collaboration ou les personnes susceptibles d'avoir des opinions différentes ; et 3) de les inciter à réfléchir à leur motivation à entreprendre des changements une fois rentrés chez eux.

2. Concevoir un plan d'action

Il est possible de soutenir les participants en organisant une session de planification pour les aider à se concentrer sur ce qu'ils veulent et peuvent précisément faire, et sur la meilleure façon d'atteindre leurs résultats. Pour des objectifs plus ambitieux, il est conseillé de s'assurer de leur motivation à appliquer les connaissances acquises pendant la formation.

¹⁷⁹. Voir <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ce531>.

Certains outils couramment utilisés dans cette étape peuvent inclure une analyse SWOT (forces, faiblesses, opportunités et menaces) afin de parvenir à une décision sur le problème ou la question que les participants voudraient traiter et sur les résultats qu'ils veulent atteindre.

3. Passer à l'action

Pendant la formation, les participants peuvent planifier une éventuelle action de suivi qui couvre probablement une communauté plus large que le groupe lui-même. L'action vise l'obtention d'un résultat – objectif précieux du point de vue éducatif, mais pas seulement. Les points qu'il est possible d'aborder dans un contexte de formation sont les suivants :

- ▶ aider les participants à entrer en relation avec d'autres groupes ou mouvements ;
- ▶ réfléchir sur les collègues, les pairs et les groupes cibles de participants avec lesquels ils travaillent, et sur l'impact de leurs actions ;
- ▶ réfléchir à une éventuelle formation de suivi et à l'éducation par les pairs ;
- ▶ comprendre comment mener des actions de plaidoyer et des campagnes ;
- ▶ explorer les outils en ligne envisageables pour se connecter et travailler ensemble, trouver des ressources et continuer à apprendre.

Donner suite en s'engageant dans des actions militantes

Le chapitre 3 de *Repères*, « Agir pour les droits de l'homme », contient des conseils en la matière¹⁸⁰. Les suggestions qui y figurent n'ont rien d'extraordinaire et les participants ont probablement appliqué nombre d'entre elles dans le cadre de leur travail actuel : conception de bannières, débat sur des questions, organisation d'événements, rencontre avec diverses organisations, rédaction de lettres, etc. Ces méthodes apparemment simples pourraient aider les participants à planifier leur suivi au-delà de leur apprentissage personnel.

Donner suite au moyen de nouvelles activités de formation

Une approche possible pour concevoir le suivi d'une formation consiste à proposer de nouvelles activités de formation que les participants pourraient eux-mêmes mettre en œuvre, tant au niveau local qu'international. C'est pour les participants une façon de multiplier l'expérience auprès de leurs pairs, de leur organisation et de leur communauté. La multiplication d'une expérience de formation peut se faire de différentes manières et à différents niveaux.

Formes de multiplication	Exemples
<p>Action éducative Mener un certain nombre d'actions à la suite du stage de formation de sorte à utiliser les résultats de la formation et à les transmettre dans votre environnement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Informer votre organisation de la formation et de ses résultats. ▶ Utiliser votre confiance et votre motivation renforcées pour présenter de nouvelles idées à votre organisation, service, groupe ou projet. ▶ Utiliser certaines des méthodes expérimentées durant la formation avec votre propre groupe de jeunes. ▶ Si un rapport a été produit, le mettre à la disposition de votre organisation et l'utiliser comme base pour la tenue d'ateliers.
<p>Habilitation d'acteurs Permettre à d'autres personnes d'utiliser les résultats du stage de formation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Organiser un atelier pour d'autres responsables de jeunesse dans votre environnement, en utilisant certaines des méthodes appliquées lors de la formation, et réfléchir avec vos collègues à la façon de l'exploiter dans votre propre travail. ▶ Inviter des responsables ou des animateurs de jeunesse à une réunion pour leur communiquer des informations obtenues à l'occasion de la formation. Discuter de la façon dont vous pourriez diffuser et utiliser ces informations. ▶ Former certains de vos collègues ou des jeunes de votre groupe à certaines compétences acquises lors de la formation.

¹⁸⁰ *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, chapitre 3*, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/compass/home, consulté le 27 août 2020.

<p>Développer un nouveau projet Transmettre l'expérience de la formation en montant un projet mis en œuvre à la suite de la formation (avec ou sans votre participation).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conduire un projet développé durant la formation, si possible en impliquant d'autres participants au stage. ▶ Présenter à votre organisation un projet développé lors de la formation – même si vous ne pouvez y donner suite ; quelqu'un d'autre pourra peut-être le reprendre.
<p>Concevoir un modèle de travail Organiser de nouvelles activités sur le modèle des activités expérimentées ou développées durant la formation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Adapter une méthode de la formation afin de pouvoir l'utiliser dans votre contexte. Si possible, la publier et la distribuer. ▶ Discuter avec vos collègues et les former à l'utilisation du modèle que vous avez présenté.
<p>Donner suite sous la forme d'un programme à long terme Des projets ou actions développés durant le stage de formation, ou des méthodes qui y ont été acquises, sont mis en œuvre à la suite de la formation afin de générer de nouvelles idées de projets, actions, méthodes, et ainsi de suite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Après avoir organisé une formation de multiplication, les participants à cette formation décident d'agir.

5.3. PRÉPARER LES PARTICIPANTS DURANT LA FORMATION AU TRANSFERT ET À LA MULTIPLICATION

Pendant la formation, l'apprentissage en ligne, les ateliers ou les sessions d'étude, les participants ont acquis de nouvelles compétences qu'ils vont devoir mettre en pratique. Le suivi est un moyen d'accompagner les apprenants pour qu'ils passent du statut de bénéficiaires d'activités d'apprentissage à celui d'utilisateurs actifs de ces nouvelles compétences, connaissances et attitudes, et qu'ils soient des agents actifs du changement dans leur propre environnement.

La recherche¹⁸¹ a montré que les participants sont plus susceptibles d'utiliser leurs apprentissages s'ils bénéficient d'un suivi. En outre, le maintien d'un contact avec les participants à l'issue d'une formation permet aux organisateurs de mieux appréhender l'utilité de cette dernière. Les obstacles auxquels les participants sont confrontés dans la mise en œuvre de leurs acquis peuvent aussi avoir un impact sur la conception des futures activités d'apprentissage. Une fois encore, il est important de mentionner que le processus de formation a une fin, tout comme le suivi assuré par les formateurs ou les organisateurs.

La réflexion sur le suivi devrait idéalement commencer dès la phase préparatoire de la formation, puis faire partie des phases de mise en œuvre et d'évaluation.

Phase préparatoire

- ▶ Renseignez-vous sur les participants pendant la phase préparatoire : quels sont leurs besoins, motivations, intérêts, attentes et craintes concernant la formation ? Comment envisagent-ils d'utiliser les expériences de la formation ? Vous pouvez inclure des questions sur ces points dans le formulaire de candidature ou les aborder avec eux en début d'activité.
- ▶ Impliquez les organisations des participants à la préparation : assurez-vous que l'organisation, l'institution ou le service est informé de la participation de l'un de ses membres à la formation et est désireux de le soutenir. Vous pouvez demander à l'organisation concernée de transmettre une lettre de soutien en l'invitant à spécifier ses attentes et ses intérêts dans l'envoi d'un participant à la formation.

181. Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (2020), « FAO capacity development », accessible à l'adresse www.fao.org/capacity-development/en/, consulté le 21 août 2020 (en anglais).

Phase de mise en œuvre

- ▶ Élaborez le programme en prenant soin de tenir compte des attentes et des besoins des participants. Créez, pour les participants, des possibilités de relier leurs expériences lors de la formation à leur environnement en utilisant des méthodes qui les encouragent à tester des actions.
- ▶ Ouvrez régulièrement des espaces pour la réflexion et le feedback des participants, afin de vérifier qu'ils jugent la formation utile eu égard à leur propre travail.
- ▶ Demandez aux participants d'imaginer des possibilités de suivi pendant la formation en développant un projet, en créant ou en adaptant une méthode, en élaborant un plan d'action, etc.
- ▶ Prévoyez des espaces pour la réflexion individuelle ou en groupe restreint, afin que les participants puissent identifier et analyser les possibilités d'utiliser et de diffuser les résultats de la formation chez eux, et réfléchir aux difficultés potentielles.

Phase d'évaluation et de suivi

- ▶ Évaluez l'utilité de la formation pour les participants, si possible quelque temps après sa fin.
- ▶ Voyez comment impliquer les organisations des participants. Vous pouvez envoyer un formulaire d'évaluation aux participants et à leurs organisations plusieurs mois après la formation, afin d'évaluer la façon dont les résultats ont été exploités et en quoi cette formation a été bénéfique à ces structures.
- ▶ Mettez en place un dispositif pour le soutien des participants durant la phase de mise en œuvre de la formation, par exemple :
 - en créant une liste de diffusion qui permette aux participants d'échanger facilement, ou une adresse email pour des questions spécifiques. Chacun des formateurs pourrait-il faire office de personne de contact pour quelques participants ? De même, la constitution d'un groupe en ligne pour le partage des informations ou des ressources est très utile au suivi ;
 - en organisant une réunion de suivi en ligne qui permette de réunir les participants plusieurs mois après pour analyser et évaluer le processus qui a suivi la formation (adapté de Comelli, 1985 : pp. 176-177) ;
 - en mettant en place un système de mentorat par les pairs entre les participants afin qu'ils puissent se soutenir mutuellement dans la mise en pratique de ce qu'ils ont appris, demander un retour d'information ou entretenir leur motivation.

Il n'est pas toujours très facile de mettre en place des structures pour le soutien des participants après une formation, surtout après des stages de formation internationaux. Leur motivation à mettre en œuvre certaines activités de suivi peut s'éroder à leur retour à la maison. Pendant la formation, en revanche, il est possible de préparer les participants à faire face à leur réalité quotidienne et de réfléchir aux moyens de surmonter certains des défis auxquels ils pourraient être confrontés lorsqu'ils proposeront leurs idées de suivi.

Dans le programme Erasmus+, on désigne par DEOR (*Dissemination and Exploitation Of Results*)¹⁸² toutes les activités servant à la diffusion et à l'exploitation des résultats, et notamment le transfert, la multiplication et le suivi.

Outils fréquemment utilisés

Dans le cadre de la formation, vous pouvez développer et tester de nombreux outils pour accompagner la réflexion et la planification des activités de suivi. Voici une liste de quelques outils couramment utilisés.

Fiche d'orientation pour la planification d'actions ou de projets. Les formateurs peuvent produire une fiche d'orientation pour aider les participants à structurer leur réflexion et à concevoir un plan de suivi. Dans le cadre de certaines activités de formation, vous pourriez souhaiter partager quelques suggestions d'actions possibles (voir la section précédente sur les possibilités de multiplication).

Possibilités de mentorat. Dans certaines formations, il peut être utile d'offrir aux participants la possibilité d'un tel accompagnement. Les formateurs ou les pairs peuvent jouer le rôle de mentor. Lors de la mise en place d'un mentorat, il est important de clarifier avec les participants son objet, son but et sa durée, en précisant ce que les mentors peuvent et ne peuvent pas faire.

Communautés de pratique. Les participants peuvent être orientés vers une communauté de pratique pour

182. Pour plus d'informations sur les activités de diffusion et d'exploitation DEOR dans le cadre du programme Erasmus+, voir <https://commandeor.codecvzw.eu/resources/deor-in-erasmus-programme/>, consulté le 21 août 2020.

pouvoir se mettre en relation avec leurs pairs et bénéficier d'un soutien continu. Vous pouvez envisager de créer une communauté de pratique, éventuellement dans le cadre d'une activité de formation, si cela a un sens pour les participants et leurs efforts de suivi.

Forums internet et espaces en ligne. De nombreux participants peuvent souhaiter procéder au suivi et à la multiplication en ligne. Pour ce faire, vérifiez si, pendant la formation, vous pouvez les aider à explorer les outils et les espaces en ligne afin de déterminer comment les utiliser pour des activités militantes ou éducatives, la mise en réseau ou la recherche. Par ailleurs, la création d'espaces en ligne peut permettre aux participants d'entretenir leur sentiment d'appartenance à une communauté et leur motivation – même si l'on a parfois l'impression d'un trop grand nombre de groupes parallèles, de chats et de listes de diffusion. Vérifiez si l'équipe de formateurs compte des personnes de référence prêtes à suivre et à soutenir ces développements sociaux en ligne.

Ateliers de remise à niveau en face-à-face ou en ligne. Après quelques formations fortement axées sur le suivi, vous pouvez organiser un webinaire ou de petits ateliers de remise à niveau sur le plan local/régional. Lors de ces ateliers, vous pouvez vous concentrer sur des questions spécifiques que les participants jugent utiles pour leur travail de suivi.

Boîtes à outils et matériel en ligne comme références à disposition en permanence. Fournissez aux participants des ressources et du matériel pour la suite de leur travail. Il existe de nombreuses bibliothèques en ligne offrant une vue d'ensemble du matériel en ligne telles que celles du secteur jeunesse du Conseil de l'Europe, du partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, des centres SALTO, du Forum européen de la jeunesse, etc. Parfois, il suffit de partager les liens.

Gérer les émotions

L'impact puissant des manifestations internationales de formation provient de ce qu'elles constituent des expériences émotionnelles très intenses. Cette intensité résulte du format résidentiel du stage, du fonctionnement du groupe, et du contenu et de la méthodologie de ces activités qui font la part belle à la participation, à l'implication active, au partage des réflexions et des ressentis, à l'apprentissage par l'action, au travail en groupe et à l'apprentissage interculturel. La création et le maintien d'une forte dynamique de groupe sont une approche éducative qui utilise le groupe en tant que ressource pédagogique et qui promeut l'apprentissage interculturel. Un autre élément est l'excitation provoquée par la rencontre et le fait de vivre, durant une courte période, avec des personnes partageant les mêmes objectifs et la même motivation, venues de toutes les régions d'Europe pour, finalement, repartir chacune de leur côté. À la fin d'une formation résidentielle, certains peuvent avoir des difficultés à rentrer chez eux et avoir besoin d'un soutien pour gérer leurs émotions. Dans de telles situations, l'équipe des formateurs peut se rendre disponible pour échanger avec ces participants et, si nécessaire, leur fournir des contacts, des ressources et des idées sur la manière de surmonter leurs éventuelles craintes de rentrer chez eux. Il est important de maintenir un lien constant avec l'environnement des participants à toutes les phases de la formation. Par conséquent, tisser des relations concrètes entre les situations de travail et l'environnement des participants est un élément essentiel de la phase préparatoire, de même que des phases de mise en œuvre, d'évaluation et de suivi.

Le suivi en tant que formateur

Le travail de réflexion sur le suivi et sur la multiplication de l'expérience et des apprentissages d'une activité de formation n'est pas réservé aux participants. Pour les formateurs dans le domaine de la jeunesse, il existe de nombreuses façons de conclure leur apprentissage, d'explorer le retour d'information et de définir la suite de leur parcours de développement personnel. En tant que formateur, chaque activité de formation que vous dispensez peut servir de référence pour votre processus d'autoévaluation et pour fixer/ajuster les objectifs de votre apprentissage personnel.

Promouvoir le développement des compétences des formateurs est une nécessité pour assurer la qualité de la formation des jeunes en Europe. La Stratégie européenne de formation appelle donc au développement d'un système modulaire pour la formation des formateurs d'animateurs de jeunesse en définissant un ensemble de compétences essentielles à acquérir lors de stages spécifiques et nécessaires pour la création de pools de formateurs certifiés en Europe. Les innovations, les conclusions et les idées issues d'une expérience de formation peuvent servir de référence pour d'autres formations dans divers domaines. Voici quelques-uns des processus les plus courants que les formateurs et les praticiens dans le domaine de la jeunesse peuvent mettre en œuvre.

Les communautés de pratique

Une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion et qui apprennent à s'améliorer en interagissant régulièrement. Cette définition, proposée par Étienne Wenger-Trayner, auteur de *Learning in landscapes of practice*, reflète la nature fondamentalement sociale de l'apprentissage humain. En se limitant au secteur de la jeunesse, une communauté de pratique s'articule autour des éléments suivants :

- ▶ **Le domaine** : les membres se rassemblent autour d'un besoin d'apprentissage partagé (que ce besoin soit explicite ou non et que l'apprentissage soit la motivation de leur rassemblement ou un sous-produit de celui-ci). Par exemple, dans le secteur de la jeunesse, il peut s'agir du besoin d'être plus performant en tant que formateur, de couvrir plus de sujets, d'avoir des approches variées, etc.
- ▶ **La communauté** : l'apprentissage collectif devient un lien entre les membres au fil du temps (vécu de diverses manières et non comme une source d'homogénéité). Aujourd'hui, de façon assez floue, on peut identifier différents niveaux, avec des communautés de formateurs dans le domaine de la jeunesse ou impliquant le secteur de la jeunesse en général.
- ▶ **La pratique** : les interactions entre les membres produisent des ressources qui affectent leur pratique (qu'ils s'engagent dans une pratique, ensemble ou séparément). Par exemple, les formateurs conçoivent de nouvelles approches qui peuvent être partagées et réutilisées. Ils réfléchissent ensemble à la manière d'aborder efficacement certaines questions sociétales pendant l'activité de formation.

Chaque communauté de pratique devrait avoir son but ou son objectif, ce qui permet à ses membres de savoir ce qu'ils peuvent attendre des autres. Elle est aussi un forum pour le partage d'informations et de ressources.

Outre les communautés de pratique, il existe quelques événements semestriels qui rassemblent les formateurs afin qu'ils puissent se rencontrer et échanger. Ces événements peuvent s'adresser aux formateurs du secteur de la jeunesse en Europe dans le cadre plus large d'une « communauté de pratique ». Certains invitent à réfléchir aux tendances et aux questions fondamentales dans le domaine de la jeunesse et à leurs effets sur le travail des formateurs (par exemple Bridges for Trainers¹⁸³), d'autres sont davantage destinés à partager des outils et à discuter d'approches (comme les *tool-fairs*, ou foires aux outils), et d'autres encore sont axés sur le développement de compétences spécifiques et la poursuite du développement des formateurs.

Les pools de formateurs

Les pools de formateurs sont également un espace dans lequel les formateurs peuvent assurer le suivi de leurs activités de formation, réfléchir ensemble à leurs expériences et améliorer la qualité de leur travail. Ces pools peuvent être mis en place par une institution, comme le Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, les centres SALTO, les agences nationales pour les programmes européens en faveur de la jeunesse, ainsi que par différentes organisations ou réseaux comme le Forum européen de la jeunesse ou de nombreuses autres organisations de jeunesse en Europe. Les pools varient en termes de structures, d'objectifs, de membres et de rôles attendus des formateurs ; certains ressemblent à des communautés de pratique, d'autres sont tout simplement des listes de formateurs. Pour les formateurs, chacun des pools auxquels ils participent est aussi un forum d'apprentissage mutuel et de discussion entre pairs. Voici quelques exemples de pools :

- ▶ Le pool de formateurs du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe est une liste de formateurs et d'experts en éducation particulièrement expérimentés dans l'éducation non formelle et l'apprentissage interculturel appliqués aux activités internationales de jeunesse. Les formateurs de ce pool sont engagés pour soutenir le personnel éducatif du Service de la jeunesse dans la mise en œuvre du programme jeunesse du Conseil de l'Europe et pour participer au maintien de la qualité de ses activités d'éducation et de formation.
- ▶ Un pool de formateurs d'une agence nationale Erasmus+, la Fondation grecque pour la jeunesse et l'éducation tout au long de la vie, a créé un pool de formateurs dont l'objectif est de fournir des services spécialisés visant à garantir la qualité des séminaires ou formations non formels mis en œuvre en réponse aux besoins du programme Erasmus+ Jeunesse. Les formateurs membres du pool sont responsables de la mise en œuvre des séminaires/stages dans le cadre des activités de formation et de coopération, du cycle de formation et d'évaluation pour les volontaires du Corps européen de solidarité, ainsi que des séminaires/stages qui font partie du programme de travail annuel de l'agence nationale.

183. Pour plus d'informations sur *Bridges for Trainers*, voir www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/bft/, consulté le 6 octobre 2020.

- Le Forum européen de la jeunesse dispose également de son pool de formateurs et d'experts. À la fois ressource et outil pour le renforcement des capacités des organisations membres et partenaires, il fournit un niveau élevé de soutien et de conseil pédagogique, d'animation et d'expertise. Le pool est composé de formateurs et d'experts hautement qualifiés, ayant une expérience en matière de campagnes de sensibilisation, d'élaboration de politiques de jeunesse, d'éducation non formelle et dans les domaines de travail du Forum européen de la jeunesse.



Reconnaissance du travail de jeunesse et de l'éducation non formelle

Un suivi spécifique que les formateurs et les apprenants/participants pourraient entreprendre à l'issue des activités de formation serait d'explorer la reconnaissance dont bénéficient les résultats d'apprentissage et la manière dont la société en général reconnaît l'importance de l'éducation non formelle¹⁸⁴. Comme l'explique SALTO-YOUTH :

Les jeunes et les professionnels du secteur de la jeunesse en Europe acquièrent des compétences essentielles grâce à des activités d'apprentissage non formelles, mais aussi au quotidien. La reconnaissance du travail de jeunesse et de l'apprentissage non formel et informel est une question importante pour le domaine de la jeunesse. En parcourant la littérature sur la reconnaissance, vous pourriez tomber sur des termes et concepts clés tels que « validation de l'apprentissage non formel et informel », « Pathways » (« Pathways towards Validation and Recognition of Education, Training and Learning in the Youth Field », 2004, Partenariat UE-Conseil de l'Europe) ou « Rapport sur la jeunesse européenne ». Vous vous rendrez vite compte que le domaine de la reconnaissance a évolué et qu'il englobe dorénavant divers documents d'orientation, des outils, des études et des événements.

En fonction du type de formation, vous pourriez souhaiter présenter son impact possible par-delà vos organisations. Pour ce faire, vous pouvez vérifier quelles sont les récentes discussions sur la reconnaissance de l'apprentissage non formel et du travail de jeunesse, et, le cas échéant, soumettre des exemples tirés de votre propre expérience de formation.

¹⁸⁴. Veuillez également vous référer à la sous-partie sur la reconnaissance de la formation à l'éducation non formelle, dans la section 1.1.2.

Conclusions – Tout commence là finalement !

Au moment de conclure ce T-Kit, il subsiste quelques questions essentielles. Maintenant, qu'allez-vous faire de ce que vous avez appris ? Comment allez-vous intégrer ce T-Kit dans vos approches de la formation ? Que souhaitez-vous développer ou explorer davantage ?

Lire de la littérature inspirante et développer ses compétences, c'est important, mais dans l'éducation non formelle et l'éducation aux droits de l'homme ce qui compte c'est de savoir ce que vous allez faire concrètement de votre apprentissage. Quelles sont les actions qui suivront ? Qu'allez-vous mettre en pratique ou emporter avec vous dans votre prochaine aventure de formation ? Ou dans votre propre développement et votre parcours d'apprentissage tout au long de la vie ?

Le meilleur moment pour se lancer, c'est toujours maintenant ! Ne laissez personne vous empêcher de renoncer aux concepts et croyances « d'antan » pour repartir de zéro, remettre en question les acquis et développer de nouvelles idées, visions, théories, pratiques éducatives et sources d'inspiration. George Bernard Shaw dirait : « Pas de progrès sans changement, alors ceux qui sont incapables de changer d'avis ne peuvent rien changer ! » Dans le même temps, nous aimerions vous encourager à rechercher la progression et non la perfection.

En ces temps difficiles, nous devons réinventer la formation au travail européen de jeunesse – en ligne et hors ligne –, et nous sommes impatients de voir où ce processus nous mènera. Ce qui restera toujours la base de notre travail, ce sont les jeunes et leur quête d'identité, leur curiosité, leurs problèmes, leur enthousiasme, leurs inquiétudes, leur énergie et leur désir de changer le monde, de soutenir les opprimés, et de trouver des réponses à leurs questions au sein de leurs groupes de pairs, de leurs organisations de jeunesse et de leurs réseaux.

Et pendant que ces jeunes deviennent adultes, vous êtes engagé dans un processus sans fin : devenir un formateur et sans cesse remettre en question votre pratique, tout en faisant office de « centre de ressources et d'éducation ». Certains formateurs sont des animaux politiques, des activistes purs et durs ; d'autres sont des spirituels, qui adorent divertir ; d'autres encore des personnes calmes et solides sur le terrain. Comment vous percevez-vous en tant que formateur ? Dans quelle direction voulez-vous aller ? Quel « phare » voulez-vous être pour les jeunes et les collègues formateurs avec lesquels vous travaillez ?

Nos collègues Gisele Evrard et Darko Markovic décrivent très bien les efforts et les espoirs des éducateurs non formels sur le terrain¹⁸⁵ :

Bien sûr, à ce stade, nous n'avons peut-être qu'une vague idée de ce à quoi l'avenir pourrait ressembler, mais nous pouvons espérer doter la « génération future » (dans nos organisations, clubs et projets de jeunes) des compétences nécessaires pour prendre les « bonnes » décisions le moment venu. À ce propos, pour reprendre en les adaptant les mots de Paolo Freire sur l'éducation au travail de jeunesse, nous pourrions dire que le travail de jeunesse et la formation des travailleurs de jeunesse ne changent peut-être pas le monde, mais ils changent les personnes susceptibles de changer le monde.

Quelle que soit la « bonne » décision pour un jeune en particulier dans l'environnement spécifique qui est le sien !

Gardez à l'esprit que cette publication n'incarne pas la sagesse absolue ; nous ne prétendons pas détenir la vérité en toutes circonstances ! Cela étant, tout ce que nous présentons dans ce T-Kit a été appliqué et testé dans la pratique, a été prouvé comme étant utile et probant, et est validé par la théorie et la recherche pédagogiques. Les contenus proposés fournissent une base solide pour la formation et l'apprentissage de l'éducation non formelle. N'hésitez pas à adapter ces contenus à votre contexte, votre groupe cible, votre style en tant que formateur ; soyez ouvert d'esprit et créatif ! Prenez-en des bribes et

185. Evrard G. et Markovic D. (2017), « The present and the future of youth worker training in Europe », dans *Thinking seriously about youth work. And how to prepare people to do it, Partenariat UE-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, Éditions du Conseil de l'Europe*, p. 350, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/thinking-seriously-about-youth-work>, consulté le 21 août 2020.

transformez-les ou tissez-les sur le métier de votre propre pratique, de vos théories et de votre sagesse...

Nous vous souhaitons des expériences de formation fructueuses, enrichissantes et durables ! Prenez du plaisir à travailler avec les jeunes et les moins jeunes, à apprendre et à créer, tous ensemble, tout en participant, petit à petit, au changement de votre environnement au niveau local, de l'Europe et du monde. Et pour, en même temps, parvenir au meilleur de vous-même...



Questionnaire de profilage pour le travail en équipe

Ce questionnaire a été élaboré afin de permettre à deux ou plusieurs formateurs, travailleurs de jeunesse ou animateurs d'apprendre à se connaître et de pouvoir ainsi établir un partenariat fructueux et efficace.

Le questionnaire a été établi sur la base de questions provenant de diverses sources¹⁸⁶, de mes propres contributions et de celles de plusieurs collègues avec qui j'ai travaillé ces dernières années. Il ne s'agit pas d'une série fixe de questions ; le questionnaire doit être adapté à l'usage auquel il sera destiné. Si vos collègues sont inexpérimentés, il convient de se concentrer sur des questions simples et élémentaires ; s'ils sont expérimentés, adaptez les questions en conséquence, en sachant toutefois que les questions simples et élémentaires restent pertinentes.

Le questionnaire se compose de deux parties. La première partie vous permet de vous concentrer sur vous-même, de mieux connaître vos présupposés, vos préférences et vos motivations lorsque vous travaillez avec des groupes. Réfléchissez, puis enregistrez et partagez vos réponses avec votre coanimateur. La deuxième partie vous invite à vous concentrer sur vous et votre collègue, en évoquant les aspects pratiques dont vous devez être conscient et que vous devez assurer, ainsi que des concepts plus théoriques qui méritent réflexion.

Beaucoup sont les personnes qui, lorsqu'elles sont confrontées à un questionnaire, ont tendance à l'éviter ou à l'ignorer, le jugeant sans importance. Ce questionnaire n'est pas forcément ennuyeux, d'autant qu'il peut être utilisé de différentes manières.

- ▶ Lisez-le et entamez une discussion avec votre collègue sur la façon dont vous allez travailler ensemble, en l'utilisant à la manière d'un déclencheur de réflexions et d'idées.
- ▶ Examinez le questionnaire, question par question, avec votre collègue.
- ▶ Remplissez le questionnaire tel quel en notant tout, puis parcourez-le avec votre collègue.
- ▶ Utilisez-le comme un outil de formation, notamment lors de formations sur le travail en équipe ou avec des organisations où les personnes travaillent en binôme. Prévoyez deux à trois heures pour que les travailleurs puissent le parcourir individuellement, puis en binôme.

Après avoir échangé des informations et avoir discuté du questionnaire, il peut être judicieux de prévoir un temps de réflexion, puis de vous réunir à nouveau pour revenir sur tout point nécessitant une clarification.

La première partie compte 20 questions, la seconde en totalise 18. Le nombre effectif n'a pas d'importance. Adaptez le questionnaire à vos besoins, modifiez les questions, ajoutez des questions, supprimez des questions. Bref, faites en sorte qu'il vous convienne.

Mon style	
Il s'agit de vous – En général, à propos du groupe avec lequel vous allez travailler, quelles sont vos réponses aux questions suivantes ?	
1.	Quand je démarre avec un nouveau groupe, j'ai tendance à...
2.	Ce qui me met le plus mal à l'aise dans les nouveaux groupes, c'est...

186. Adapté de R. Wade Younger (2005), *The art of training: co-facilitation*, et *The 1975 Annual handbook for group facilitators*, avec des adaptations de Spencer Brennan, coordinateur OSHNET, Self-Help Resource Centre of Greater Toronto.

3.	Dans les discussions de groupe, quand quelqu'un parle trop, j'ai tendance à...
4.	Lorsque le groupe ne réagit pas, j'ai tendance à...
5.	Lorsqu'un membre du groupe est calme, ne participe pas aux discussions et fait peu de cas des activités, j'ai tendance à...
6.	Lorsque des émotions fortes sont exprimées dans un groupe, j'ai tendance à...
7.	Lorsque les téléphones portables sonnent pendant le travail en groupe, j'ai tendance à...
8.	Lorsqu'un membre du groupe arrive en retard, j'ai tendance à...
9.	Lorsque les membres d'un groupe sont excessivement polis et peu enclins à se confronter, j'ai tendance à...
10.	Lorsque des préjugés ou des stéréotypes sont exprimés au sein du groupe, j'ai tendance à...
11.	Lorsqu'il y a un conflit dans le groupe, j'ai tendance à...
12.	Lorsque je conteste un comportement dans un groupe, j'ai tendance à...
13.	Lorsqu'un participant agit comme s'il ne pouvait rien apprendre de la formation, j'ai tendance à...
14.	Lorsque je travaille avec un groupe, mon niveau de conscience du temps est...
15.	Si quelque chose d'important se passe dans un groupe et que la fin d'une session approche, j'ai tendance à...

16.	Si quelqu'un quitte le groupe en trombe, j'ai tendance à...
17.	Si les membres du groupe ont l'air de s'ennuyer ou d'être fatigués, j'ai tendance à...
18.	Mon style est plus enclin : a) à la stimulation, ou b) à la confrontation...
19.	Je veux en savoir plus sur...
20.	Une des compétences que je compte mettre en pratique est...

Style de travail en collaboration

Quelques détails pratiques à régler entre collègues avant de commencer à travailler ensemble

1.	Comment allons-nous préparer ensemble le programme/l'agenda pour l'activité de travail en groupe ?
2.	Où, quand et comment vas-tu gérer les problèmes entre nous ?
3.	Peux-tu accepter d'être en désaccord lors d'une session ? Quel est ton degré de tolérance à l'égard de la différence ?
4.	Je peux être compétitif sur/quand...
5.	Si je ne comprends pas quelque chose que tu fais ou dis, ou si je ne sais pas comment te soutenir, je vais...
6.	Si je trouve que tu as une attitude dominante, je vais... Si tu trouves que j'ai une attitude dominante, s'il te plaît...
7.	Si je constate que je ne fais pas confiance à ton jugement ou à tes façons de faire lors des sessions, je...

8.	Si je sens que tu es en train de distraire le groupe pendant que je dirige une session, je...
9.	Si je sens que nous ne sommes pas honnêtes l'un envers l'autre, je...
10.	Comment utilisez-vous l'énergie de votre collègue lors d'une séance ? Et vice versa ?
11.	Comment vas-tu assurer le développement de notre partenariat ?
12.	Comment allez-vous communiquer avec votre collègue pendant les sessions ?
13.	Qu'est-ce qui n'est pas négociable pour toi en tant que collègue ?
14.	Si j'oublie quelque chose ou si tu as une idée géniale à partager pendant que je parle ou présente, s'il te plaît...
15.	Mon signal pour demander l'aide de mon collègue est...
16.	De quelle façon aimeriez-vous recevoir un retour d'information de la part de votre collègue ?
17.	J'aimerais avoir un retour d'information de la part de mon collègue, en particulier sur...
18.	J'aime faire des évaluations d'équipe régulièrement, parce que...

Annexe 2

Coopération au sein de l'équipe

Ce questionnaire peut vous aider à mesurer, pour éventuellement la modifier, la dynamique de coopération au sein de votre équipe. Une échelle à six paliers sépare les affirmations opposées. Chaque membre d'équipe doit entourer le chiffre qui correspond à son appréciation.

1. Mes idées et mes suggestions ne bénéficient jamais de l'attention adéquate.	1 2 3 4 5 6	Mes idées et mes suggestions bénéficient toujours de l'attention adéquate.
2. Je n'ai pas le sentiment que le leader de notre équipe s'intéresse à mes idées.	1 2 3 4 5 6	J'ai le sentiment que le leader de notre équipe s'intéresse beaucoup à mes idées.
3. La coopération est insuffisante au sein de l'équipe et trop peu d'accords satisfaisants sont négociés.	1 2 3 4 5 6	L'équipe coopère suffisamment et négocie des accords satisfaisants.
4. Les membres de l'équipe ne sont pas impliqués dans les décisions qui les concernent.	1 2 3 4 5 6	Les membres de l'équipe sont impliqués dans les décisions qui les concernent.
5. Je me sens trop mal à l'aise au sein de l'équipe pour évoquer mes erreurs.	1 2 3 4 5 6	Je me sens si bien au sein de l'équipe que je peux sans problème évoquer mes erreurs.
6. Notre équipe n'est pas capable d'aborder ouvertement les conflits et d'en tirer les leçons.	1 2 3 4 5 6	Notre équipe est en mesure d'aborder ouvertement les conflits et d'en tirer les leçons.
7. On ne me confie pas suffisamment de responsabilités pour que je puisse faire mes preuves et faire avancer mon travail.	1 2 3 4 5 6	On me confie suffisamment de responsabilités pour que je puisse faire mes preuves et faire avancer mon travail.
8. Lors des réunions de notre équipe, les discussions n'aboutissent jamais à un résultat satisfaisant.	1 2 3 4 5 6	Lors des réunions de notre équipe, les discussions aboutissent toujours à un résultat satisfaisant.
9. Nous ne parlons jamais de ce que chacun ressent au sujet de la coopération au sein de l'équipe.	1 2 3 4 5 6	Nous parlons souvent de ce que chacun ressent au sujet de la coopération au sein de l'équipe.
10. Nous n'évaluons jamais le travail d'équipe.	1 2 3 4 5 6	Nous évaluons régulièrement le travail d'équipe.
11. Notre équipe obtient un faible niveau de résultat et de qualité.	1 2 3 4 5 6	Notre équipe obtient un niveau élevé de résultat et de qualité.
12. Les membres de l'équipe n'échangent jamais leurs matériels de préparation ou de référence.	1 2 3 4 5 6	Les membres de l'équipe échangent souvent leurs matériels de préparation ou de référence.
13. Cette organisation pratique trop de règles et de restrictions, selon moi.	1 2 3 4 5 6	Cette organisation applique les règles et les restrictions adéquates, selon moi.
14. L'organisation/la direction de l'équipe contrôle trop mon travail et de manière trop fréquente.	1 2 3 4 5 6	Le contrôle exercé par l'organisation/l'équipe dirigeante est raisonnable et m'apporte les orientations nécessaires.

Besoins des participants en termes d'accessibilité

Modèle de questions pour compléter les formulaires de candidature

Veillez noter que les questions suivantes ne seront pas notées et n'influeront pas sur votre demande.

De quoi avez-vous besoin pour participer à la réunion ?

- ▶ D'accès pour fauteuils roulants
- ▶ D'un interprète en langue des signes
- ▶ D'un sous-titrage en temps réel
- ▶ De documents en braille (veuillez préciser si vous avez besoin du grade 1 ou du grade 2)
- ▶ De documents faciles à lire
- ▶ D'autres formes d'adaptation liée au handicap (veuillez préciser) :

Devrez-vous venir avec une assistance/une aide personnelle ?

Modèle de « questions fréquemment posées » pour compléter les formulaires de candidature des groupes à capacités inégales

Au moment d'organiser une activité pour un groupe à capacités inégales, il peut être utile de concevoir un document contenant *les questions (et réponses) les plus fréquentes* sur des aspects techniques en relation avec la participation à votre formation et de le joindre au formulaire de candidature des participants. Voici un exemple de questions :

- ▶ Y a-t-il des frais de participation ?
- ▶ Puis-je venir avec mon assistant personnel ?
- ▶ Les frais sont-ils également couverts pour mon assistant personnel ?
- ▶ Durant la formation, fournirez-vous des informations dans des formats alternatifs ?
- ▶ Quelqu'un m'aidera-t-il à planifier mon voyage aller-retour ?
- ▶ La formation sera-t-elle entièrement accessible ?
- ▶ Pouvez-vous mettre à disposition des assistants personnels ?
- ▶ J'ai besoin d'un élévateur, etc. Pouvez-vous en fournir un ?
- ▶ J'ai besoin d'un interprète en langue des signes. Pouvez-vous en mettre un à ma disposition ?
- ▶ Je ne suis pas en fauteuil roulant. Puis-je participer ?
- ▶ J'ai un trouble de l'apprentissage, etc. Puis-je poser ma candidature ?
- ▶ Je ne suis pas très bon en anglais. Puis-je faire venir quelqu'un pour me servir d'interprète ?
- ▶ Puis-je avoir le formulaire de candidature en braille, en gros caractères, facile à lire, dans ma propre langue, etc. ?
- ▶ Pouvez-vous prendre une assurance voyage ? / Dois-je souscrire une assurance voyage ?
- ▶ Y a-t-il un endroit où je peux discuter avec d'autres candidats potentiels ?

Questionnaire sur les conditions d'accès à une formation pour des groupes à capacités inégales¹⁸⁷

Merci de répondre à toutes les questions.

- ▶ Nous vous demandons de bien vouloir remplir ce formulaire en fonction de vos propres besoins.
- ▶ Ce formulaire nous fournira des informations sur vos besoins spécifiques afin de nous permettre d'y répondre au mieux.
- ▶ Vous pouvez remplir le formulaire numérique ici. Si vous avez besoin d'un format Word simple, veuillez nous en faire la demande en nous envoyant un courriel à : (adresse électronique).

Merci

187. Ce modèle a été développé et utilisé par le Réseau européen pour la vie autonome (ENIL) et ses organisations partenaires pour des sessions d'étude : <https://enil.eu/>.

Vos besoins en termes d'accès

1.	Coordonnées
	Prénom/nom de baptême (tel qu'il est écrit sur votre passeport)
	Nom de famille/patronyme (tel qu'il est écrit sur votre passeport)
	Nationalité (telle qu'indiquée sur votre passeport)
	Pays de résidence (où vous vivez en permanence)
2.	Dans quel format préférez-vous recevoir les informations relatives à la session d'étude ? <ul style="list-style-type: none"> ▶ document électronique ▶ impression standard ▶ braille ▶ gros caractères (large vision)
	Avez-vous besoin d'informations dans d'autres formats ?
3.	Avez-vous besoin d'un outil de synthèse vocale lors de la formation ?
4.	Avez-vous besoin d'un interprète en langue des signes ? Si oui, veuillez indiquer dans quelle langue :
5.	Souhaitez-vous une visite guidée du lieu de formation à votre arrivée ?
6.	Avez-vous besoin d'une salle de repos ?
7.	Avez-vous besoin d'une salle de prière pendant les activités de la journée ?
8.	Avez-vous besoin d'une place de parking ? Si oui, vous avez besoin d'une place de parking à l'adresse :
9.	Avez-vous des problèmes médicaux qui pourraient nécessiter une attention urgente pendant la formation, tels que l'épilepsie, le diabète ou des allergies ?
10.	Avez-vous des besoins alimentaires spécifiques ?
11.	En cas d'incendie, si vous êtes au-dessus du rez-de-chaussée, pouvez-vous sortir du bâtiment sans aide ? Si non, de quelle aide aurez-vous besoin ?
12.	Avez-vous besoin d'un accès sans marches ?
13.	Êtes-vous en fauteuil roulant ?
14.	Si vous venez avec un assistant personnel, pouvez-vous partager une chambre avec lui ?
15.	Avez-vous besoin d'une chambre avec une salle de bains accessible ? Si oui, votre salle de bains doit-elle être équipée d'une baignoire <i>ou</i> d'une douche adaptée ? Si oui, avez-vous besoin d'un élévateur dans la salle de bains ?
16.	Chambres ¹⁸⁸ : quel type de lit préférez-vous ? Avez-vous besoin d'un élévateur/d'un soulève-personne dans la chambre ?
17.	Si vous venez avec un assistant personnel, pouvez-vous partager une chambre avec lui ?
18.	Informations en cas d'urgence
19.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Prénom/nom de baptême de la personne de contact ▶ Nom de famille/patronyme de la personne de contact ▶ Lien de parenté avec la personne de contact ▶ Numéro de téléphone de la personne de contact (y compris l'indicatif du pays)
	Y a-t-il quelque chose dont nous devrions avoir connaissance dans le cas où vous seriez inconscient, par exemple une allergie à un médicament, une grossesse, etc. ?
20.	Y a-t-il autre chose que nous pouvons faire pour vous aider à vous sentir inclus (par exemple organiser des pauses régulières, vous affecter quelqu'un pour vous expliquer les réunions au préalable, etc.) ?
21.	Y a-t-il autre chose que nous devrions savoir ?

188. Il se peut que le nombre de chambres accessibles aux fauteuils roulants soit limité sur le lieu de la formation, ce qui signifie que nous devons peut-être vous loger ailleurs. Si nous vous plaçons à l'extérieur du centre de jeunesse, nous organiserons votre voyage aller-retour au centre.

Complément aux considérations logistiques de base (section 3.4)

3.4.1. Avant

Séquence	Action	Considérations
1	Évaluation des besoins. Choix du thème. Décision relativement à la date, au lieu, à l'organisation hôte, aux types de manifestations et aux délais.	Chaque organisation possède certes sa propre structure et son propre processus de prise de décision, mais la première chose à faire est toujours la même : analyser et évaluer les besoins et les aspirations de vos membres (groupe cible) et identifier les thèmes les plus adaptés pour la formation.
2	Se renseigner sur les subventions accessibles et les conditions à remplir. Rédiger la demande de subvention.	Il est extrêmement important de ne pas sous-estimer le temps nécessaire à cette procédure ; il faut aussi vérifier les délais de dépôt pour chaque demande.
3	Exigences posées à l'organisation hôte et demande de confirmation. Confirmation. En cas de modules en ligne/ mixtes, choisir la plateforme sur laquelle proposer la formation.	Une liste claire et détaillée des exigences et du soutien attendu doit être soumise à l'organisation hôte, afin qu'elle puisse décider si elle souhaite et peut accueillir la manifestation. À ce stade, il convient de réfléchir aux besoins des participants en termes d'accès et de prévoir des équipements inclusifs. Une première date est fixée pour la réunion et le séminaire de l'équipe préparatoire. Les aspects organisationnels sur le lieu de la formation seront gérés par l'organisation hôte – l'équipe préparatoire et/ou responsable de la formation devra confirmer que le lieu convient lorsqu'il aura été validé à l'occasion de la réunion préparatoire. Dans certains cas, il est nécessaire de verser des arrhes. Ne pas oublier de prévoir les frais d'annulation. La plateforme qui accueillera votre partie d'apprentissage en ligne doit être soigneusement choisie et adaptée à votre formation, prête à accueillir l'équipe et les apprenants.
4	Sélection de l'équipe préparatoire.	Généralement, les organisations appliquent leurs propres procédures de sélection (appel interne et/ou externe à formateurs), mais il faut veiller à l'équilibre multiculturel, des genres et des capacités au sein de l'équipe. Voir la section 2.2.1 sur la constitution de l'équipe. Il faut préciser clairement les attentes vis-à-vis des membres de l'équipe relativement à leurs expériences et leur engagement.

5	Réunion de l'équipe préparatoire.	<p>Dans l'idéal, la réunion préparatoire doit se tenir sur le lieu de la rencontre. L'invitation à cette réunion doit inclure l'ordre du jour et des informations précises concernant la préparation de la formation (décisions et stratégies, demandes de subvention, rapports des manifestations précédentes, etc.).</p> <p>Durant cette réunion sont décidés les objectifs, le programme, le contenu des sessions, les méthodes de travail, le profil des participants et les responsabilités des membres de l'équipe.</p> <p>Les dates exactes du séminaire sont confirmées.</p> <p>À l'issue de la réunion, toutes les parties prenantes doivent recevoir le rapport de réunion et avoir une vision claire de leurs responsabilités et des travaux préparatoires.</p>
6	Éventuelle équipe d'interprètes.	<p>Lorsque les dates du stage ont été confirmées, le responsable doit prendre contact avec les interprètes pour connaître leur disponibilité et faire le point sur les équipements dont disposent les salles et sur ceux qu'il faut louer pour répondre aux besoins de chacun en termes d'accessibilité, et sur le coût d'une éventuelle annulation.</p>
7	<p>Invitation des experts et des formateurs externes.</p> <p>Invitations des médias, des assistants, des personnels accompagnants, etc.</p>	<p>Si des experts sont prévus dans le programme, l'équipe préparatoire doit les choisir, les contacter et les préparer. Ne pas oublier de les informer des modifications du programme ni de leur transmettre le matériel envoyé aux participants.</p>
8	Invitation des organisations et des participants.	<p>L'invitation au stage est rédigée à l'issue de la réunion, puis envoyée au groupe cible des organisations et aux participants potentiels.</p> <p>L'invitation doit indiquer les buts et les objectifs de l'activité, les méthodes de travail, le profil des participants ; elle doit contenir un formulaire de candidature (comportant des précisions relativement au régime alimentaire, aux diverses capacités et aux besoins en termes d'accès – voir le questionnaire d'accès de l'ENIL à l'annexe 3), le formulaire de voyage, la demande de visa, les instructions en matière d'accès et, enfin, la date limite de réception des candidatures.</p> <p>Ne pas oublier de mentionner les conditions d'annulation.</p>
9	Liste des candidats sélectionnés et envoi des lettres d'acceptation.	<p>Sur la base des critères choisis pour le profil des participants, l'équipe préparatoire établit la liste des candidats sélectionnés et leur fait parvenir une lettre d'acceptation.</p> <p>Cette lettre contient généralement des informations détaillées sur le programme et le lieu de la formation, sur la façon de s'y rendre et sur l'accessibilité, ainsi que les instructions relatives au paiement.</p> <p>Faire attention aux personnes ayant des besoins spécifiques en termes d'accès.</p> <p>Il convient de leur fournir toutes les informations nécessaires et de leur indiquer les démarches à entreprendre pour pouvoir participer.</p>

10	Se mettre en relation avec l'organisation hôte concernant les questions de visa.	Dès leur réception, les demandes de visas doivent être transmises à l'organisation hôte qui émet les invitations et se charge de l'obtention des visas. Ne pas oublier que de nombreux pays ont des exigences et des formalités spécifiques qu'il faut respecter.
11	Règlement des frais de participation.	Certaines organisations exigent le paiement préalable des frais de participation par virement bancaire, d'autres en liquide à l'arrivée ; certaines les déduisent simplement du remboursement des frais de voyage. Cela signifie que des coordonnées bancaires précises sont nécessaires et que la devise du paiement doit être indiquée.
12	Préparation des documents et des matériels nécessaires.	Dès que le nombre de participants est connu, les matériels et les documents nécessaires aux activités peuvent être traduits, si nécessaire, et préparés à l'intention des membres de l'équipe et des participants (ces documents doivent notamment inclure un certificat de présence et d'apprentissage, par exemple un passeport jeunesse).

3.4.2. Pendant

Séquence	Action	Considérations
1	Réunion de l'équipe préparatoire.	Il est conseillé que l'équipe préparatoire arrive avant les participants. Cela laisse à l'équipe le temps de boucler les travaux préparatoires et de finaliser le programme, de faire un peu de <i>team building</i> , de s'installer et de s'assurer que tous les membres de l'équipe sont prêts pour leurs prochaines sessions. Cela permet aussi de s'occuper des tâches et des problèmes de dernière minute (préparer les chambres et les salles de réunion, finaliser la préparation du matériel et un kit de bienvenue avec les informations nécessaires sur le lieu et le contenu du stage), et de régler tout autre problème éventuel.
2	Exécution de diverses tâches administratives, dont le contrôle des paiements, la mise à jour de la liste des participants, ou encore la gestion des divers formulaires de requête.	Les participants sont invités à vérifier leurs coordonnées, puis à donner leur consentement pour le partage de leurs contacts, photos et autres données. Il convient de donner des instructions précises pour le remplissage des formulaires de requête.
3	Le rapport quotidien.	Parfois, les participants peuvent être chargés de rédiger un rapport quotidien, de produire une vidéo et/ou de remplir quelques tâches quotidiennes sur les médias sociaux. Ces rapports servent ensuite de base à la rédaction du rapport final. Voir la section 3.4.8 pour la rédaction du rapport.
4	Gestion du remboursement des frais de voyage.	Les participants doivent remplir des notes de frais, joindre, transmettre ou télécharger les reçus, billets, relevés bancaires, etc.
Et	TOUT LE RESTE !	Il ne faut pas que l'équipe se laisse déborder par ces tâches administratives. Ne pas oublier qu'il s'agit avant tout d'un programme éducatif !

3.4.3. Après

Séquence	Action	Considérations
1	Remboursement éventuel des frais de voyage.	Le responsable de la manifestation doit transmettre tous les formulaires de demande à la personne concernée au sein de l'organisation, afin que les remboursements puissent être effectués.
2	Remercier l'équipe, le personnel sur le lieu d'accueil et l'organisation hôte.	Le responsable doit trouver la manière la plus appropriée pour remercier le personnel sur le lieu d'accueil et l'organisation hôte, les experts et l'équipe de planification.
3	Le rapport : document écrit/format en ligne ; clip vidéo ou podcast ; site web ; rapport multimédia ; rapport graphique ; autre(s) format(s) de rapport.	Selon la pratique de l'organisation et les clauses associées à l'octroi de subventions, un rapport doit être rédigé et transmis aux personnes adéquates.
4	Réunion d'évaluation : résidentielle ou en ligne.	Si possible, l'équipe peut se réunir encore une fois pour procéder à une évaluation complète de la manifestation.
5	Activités de suivi.	De nombreuses manifestations prévoient une série d'activités de suivi qui peuvent inclure des projets préparés durant le stage, l'échange de résultats ou la création d'un site web. Voir le chapitre 5 (« Après la formation »).

Aperçu de la session

Formation « _____ »

Rédigé par : _____ Feedback par : _____

1. Titre, date, durée	
2. Contexte	Pourquoi cette session ? Qu'est-ce qu'il s'est passé avant, qu'est-ce qu'il se passera après, et pourquoi cette session maintenant ?
3. But(s) et objectifs de la session	
4. Méthodologie et méthodes	
5. Programme	
6. Résultats	À remplir après la session par le(s) responsable(s)
7. Évaluation	À remplir après la session par le(s) responsable(s)
8. Matériels nécessaires et espace requis	
9. Lectures complémentaires	
10. Annexes	

Suggestions pour les grandes lignes du rapport

Bref rapport des résultats

Groupe cible :

Pour information :

But : Informer brièvement au sujet des résultats et des conclusions du séminaire, soulever des questions et faire des recommandations spécifiques relatives au thème à l'étude.

Suggestions de rubriques :

- ▶ Buts, objectifs
- ▶ Réalisations et résultats spécifiques
- ▶ Futurs enjeux et préoccupations relativement au thème de la manifestation
- ▶ Recommandations adressées à :

Pièces jointes facultatives

Descriptif du programme

Liste des participants

Rapport sur les ressources

Groupe cible :

Pour info :

But : Mettre à disposition les ressources de formation nécessaires sur le thème du séminaire.

Suggestions de rubriques :

- ▶ Informations de référence sur le thème de la manifestation
- ▶ Outils et matériels utiles pour/générés par la manifestation
- ▶ Méthodes employées durant la manifestation
- ▶ Fonctionnement de la dynamique de groupe
- ▶ Détails sur les sources d'information complémentaires sur le thème (organisations/ressources/internet)
- ▶ Interventions d'experts (discours/grandes lignes des sessions spécifiques, etc.)

Pièces jointes facultatives

Descriptif du programme complet

Liste des participants

Rapport d'évaluation sur le thème du séminaire/de la manifestation

Groupe cible :

Pour information :

But : Dans l'esprit du rapport sur les résultats, ce document informera sur les résultats obtenus durant le stage, mais il contiendra en plus des éléments relatifs à son évaluation.

Suggestions de rubriques :

- ▶ Buts et objectifs
- ▶ Réalisations et résultats spécifiques
- ▶ Évaluation de la manifestation, utilisable pour d'autres activités sur le même thème – ou envisagée comme document de référence de l'organisation, en termes de culture et d'antécédents

Pièces jointes facultatives

Descriptif du programme complet

Liste des participants

Évaluation

Formulaires d'évaluation de niveau 1

FEEDBACK EN UNE MINUTE

Il s'agit là d'une méthode pour prendre rapidement la température. Elle est également utile après des moments émotionnellement forts. Le groupe peut se sentir mieux après avoir mis par écrit les impressions qui étaient dans l'air.

Feedback en une minute		
Pour l'instant, ce stage de formation (atelier, etc.) me semble (entourez votre réponse)...		
Inintéressant	1 2 3 4 5 6	Intéressant
Trop lent	1 2 3 4 5 6	Trop rapide
Trop difficile	1 2 3 4 5 6	Trop facile
Inopportun	1 2 3 4 5 6	Pertinent (par rapport à mes intérêts)
Désorganisé	1 2 3 4 5 6	Organisé
Tendu	1 2 3 4 5 6	Décontracté
Veuillez soumettre un bref commentaire pour l'amélioration de cet atelier :		

SESSION – HAUTS ET BAS

Ce formulaire est très pratique pour recueillir le feedback à la fin d'un atelier, d'une session, d'une journée, d'une demi-journée.

<p>Feedback de fin de session</p> <p>J'ai été très motivé aujourd'hui par (veuillez préciser)...</p> <p>Ce qui m'a le moins intéressé aujourd'hui (veuillez préciser)...</p> <p>Commentaires et suggestions pour améliorer la session/l'atelier :</p>
--

ÉVALUATION QUOTIDIENNE – HAUTS ET BAS

Ce formulaire est très pratique pour encourager les participants à noter leurs impressions et leur feedback au quotidien. Il peut être organisé à la manière d'un journal dans le cas de stages de formation de longue durée (> 7 jours) et doit servir au feedback personnel des participants (à ne pas remettre aux formateurs).

Feedback de fin de journée

Mes sentiments aujourd'hui :

Mes points d'apprentissage :

La relation entre la formation et mon travail/organisation ::

ÉVALUATION QUOTIDIENNE – GROUPES D'ÉVALUATION

Ces groupes sont fréquemment utilisés dans les stages de formation de longue durée (> 7 jours).

Objectifs des groupes

- ▶ Offrir un espace de réflexion sur le stage de formation. C'est l'occasion de prendre du recul, de livrer ses impressions aux formateurs et d'analyser le stage.
- ▶ Disposer d'un lieu propice aux confidences, où les participants peuvent partager leurs sentiments au sujet de la formation, ainsi que leurs expériences émotionnelles.

Les groupes sont formés de 5-6 membres. Ils se réunissent à la fin de chaque journée de travail pendant 30 à 40 minutes ; un membre de l'équipe est affecté à chacun des groupes. Les membres de l'équipe au sein du groupe en présentent les objectifs.

Exemple de méthode pour la première réunion :

1. L'un des formateurs demande aux participants de prendre quelque chose dans leurs bagages qui est représentatif de leur personnalité et qu'ils désirent partager avec les autres. Ils doivent présenter au groupe l'objet choisi et expliquer en quoi il leur ressemble.
2. Les participants dessinent un visage (souriant, en colère, fatigué) pour exprimer au mieux leurs sentiments au sujet de la journée. Puis, ils analysent la journée.

ÉVALUATION QUANTITATIVE ET PERSONNALISÉE

L'exemple ci-dessous est adapté à un programme visant à développer un atelier et une formation pour les responsables de programme. L'évaluation quantitative permet au formateur de comparer les réactions des participants dans le cadre d'une manifestation donnée et dans différents stages de formation et ateliers. Demander « pourquoi » après chaque réponse aide à clarifier les évaluations.

Formation de responsables d'atelier

ÉVALUATION QUANTITATIVE

Notez les questions suivantes sur une échelle de 1 à 5 (1 = bas, 5 = haut) et expliquez brièvement la raison de votre évaluation.

1. Comment noteriez-vous cet atelier concernant son intérêt pour vous, individuellement ?

1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

2. Comment noteriez-vous cet atelier concernant son intérêt pour votre groupe cible (les jeunes avec lesquels vous travaillez) ?

1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

3. J'ai eu des retours positifs à la suite à l'atelier que j'ai animé :

1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

4. Ma confiance en tant que responsable d'atelier ou formateur s'est accrue :

1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

5. Des idées, des modèles et des suggestions utiles m'ont été adressés pour :

Planifier des ateliers 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

Concevoir des ateliers 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

Organiser des ateliers 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

Évaluer des ateliers 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

Autres commentaires :

ÉVALUATION QUALITATIVE ET PERSONNALISÉE

L'exemple d'évaluation ci-dessous est également adapté à un programme de formation conçu pour des responsables de jeunesse en charge du développement des programmes d'atelier et de formation. Il fait appel à des superlatifs (le plus, le moins, le pire) pour explorer les extrêmes du feedback et tenter d'améliorer le programme de formation. Il sollicite également les suggestions des participants concernant la façon dont ils peuvent poursuivre leur développement en tant que responsables des programmes d'atelier et de formation.

Formation de responsables d'atelier

ÉVALUATION QUALITATIVE

1. Qu'avez-vous le plus apprécié dans cet atelier ?
2. Qu'avez-vous le moins apprécié dans cet atelier ?
3. Quelles sont selon vous les trois façons d'améliorer cette formation ?
4. Que voudriez-vous surtout améliorer dans la façon dont vous encadrez les ateliers ?
5. Quelles sont les trois choses que vous allez faire pour continuer à développer vos capacités de formateur ou de responsable d'atelier ?

INCIDENT CRITIQUE

Cette approche a été conçue pour collecter des descriptions des incidents spécifiques qui ont déclenché chez les participants leurs plus fortes réactions (actions utiles, actions étranges). Elle encourage la description autant que l'évaluation. Elle constitue par conséquent un excellent outil pour évaluer les performances des responsables d'atelier et pour comprendre et apprécier les émotions des participants, leur implication et leur apprentissage.

Évaluation de l'incident critique

À quel moment de l'atelier vous êtes-vous senti le plus engagé et enthousiaste par rapport à ce qui se passait ?

À quel moment de l'atelier vous êtes-vous senti le plus passif et désintéressé par ce qui se passait ?

Quelle action (par n'importe qui) durant l'atelier vous a semblé la plus affirmative et utile ?

Quelle action (par n'importe qui) durant l'atelier vous a semblé la plus déroutante et perturbatrice ?

Qu'est-ce qui vous a surpris dans cet atelier (vos propres réactions, ce qu'une personne a dit ou fait) ?

Bibliographie

PUBLICATIONS ET LIENS DU PARTENARIAT ENTRE L'UNION EUROPÉENNE ET LE CONSEIL DE L'EUROPE DANS LE DOMAINE DE LA JEUNESSE

Evrard G. et Markovic D. (2017), « The present and the future of youth worker training in Europe », dans Schild H. *et al.* (dir.), *Thinking seriously about youth work – And how to prepare people to do it*, Partenariat UE/Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, Éditions du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/thinking-seriously-about-youth-work>, consulté le 28 août 2020.

« Glossary on youth », glossaire consacré aux questions en lien avec la jeunesse, le travail et la formation des jeunes, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/glossary>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Handbook on quality in learning mobility, accessible à l'adresse pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/Handbook+LM/3a5c103c-0367-4eba-1aca-ee544826f557, consulté le 6 octobre 2020 (en anglais).

Informations sur les stages de formation TALE et ATTE, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/training-for-trainers>, consulté le 28 août 2020.

Partenariat UE/Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/home>, consulté le 28 août 2020.

« Voies 2.0 vers la reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage non formels et du travail de jeunesse en Europe », accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Pathways_FR.pdf/d538631e-4b8e-42fd-9fe5-2931ba86a3d2, consulté le 28 août 2020.

T-KITS

Série des T-Kits, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kits>, consulté le 28 août 2020.

T-Kit 1 – Le management des organisations, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261158/tkit1_fr.pdf/90caea8e-0235-41ab-b9a2-31f2067e5d6e, consulté le 28 août 2020.

T-Kit 3 – Gestion de projets, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261206/tkit3_fr.pdf/1d13f13c-8323-4427-846e-f37b285d663c, consulté le 28 août 2020.

T-Kit 4 – L'apprentissage interculturel, 2^e édition, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261236/TKIT+-4_FRA.pdf/6489f091-a313-60e6-83c4-21999809f1d9?t=1689946325151, consulté le 28 août 2020.

T-Kit 8 – Inclusion sociale, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-8-social-inclusion>, consulté le 28 août 2020.

T-Kit 10 – Educational Evaluation in Youth Work, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

T-Kit 11 – Mosaïques. Kit de formation pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262118/Premis_14912_FRA_TKit11.pdf/de8982ea-14f2-43e5-8b2c-51d58f9d2f98, consulté le 28 août 2020.

T-Kit 12 – Le rôle des jeunes dans la transformation des conflits, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262472/TKIT+12FR-full.pdf/48a01e5a-c534-113a-464c-999a56a711da>, consulté le 28 août 2020.

T-Kit 14 – Value-based learning in mobility projects, accessible à l'adresse https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/124932560/014522_TKIT+14_ENG+revised.pdf/c7b000f0-c212-d0c0-2266-3b881d903d9c?t=1702049392985.

MAGAZINE COYOTE

Bačlija Knoch S. et Šumanjski M. (2019), « Beyond the full circle – Self-assessment of trainers in the youth field », *Coyote*, n° 28, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/beyond-the-full-circle-self-assessment-of-trainers-in-the-youth-field>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Chardymova N. (2019), « Do we leave enough space for experiential learning? », *Coyote*, n° 28, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/do-we-leave-enough-space-for-experiential-learning>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Kriauciunas N. (2020), « Smart and digital youth work resources: where to find more », *Coyote*, n° 26, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/smart-and-digital-youth-work-resources-where-to-find-more>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Lyamouri-Bajja N. (2020) « Enter! in and out – On roots, sources, origins and impact of Enter! », *Coyote*, n° 29, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/enter-in-and-out>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Milutinovits L. et Chardymova N. (2019), « Training and education at the Youth Department of the Council of Europe », *Coyote*, n° 28, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/council-of-europe-and-youth-work-training>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Taylor M. E. (2004), *The Adventures of Spiffy*, n° 10, « Spiffy moves into mind maps », accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261470/spiffy8.pdf/ba9c2ca8-a1c2-4a56-a8ac-2ed7f2df4c51>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Wicke P. (2003), « TCI or theme-centered interaction – A model for interaction in groups », *Coyote*, n° 7, accessible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261467/TCI.pdf/6f6e94bd-8af3-4a48-9774-db24bf707ee3>, consulté le 28 août 2020.

PUBLICATIONS ET LIENS DU SERVICE DE LA JEUNESSE DU CONSEIL DE L'EUROPE

ACTHRE (stage de perfectionnement pour les formateurs à l'éducation aux droits de l'homme), accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/human-rights-education-youth/training-courses, consulté le 28 août 2020.

Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education, consulté le 28 août 2020.

Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses (2016), *Éditions du Conseil de l'Europe*, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc08>, consulté le 28 août 2020.

Conseil de l'Europe (2009), « Autobiographie de rencontres interculturelles », accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters, consulté le 6 octobre 2020.

Conseil de l'Europe (2000), *Final Report of the Symposium on Non-formal Education*, Directorate of Youth and Sport.

Kit pédagogique « *Tous différents – Tous égaux* » (2018), 3^e édition, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/kit-pedagogique-tous-differents-tous-egaux-fr/16808e4e5b>, consulté le 28 août 2020.

Klocker S. (dir.) (2014), *Manuel de l'animateur en éducation non formelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/16807023d2>, consulté le 28 août 2020.

Normes de qualité relatives aux activités d'éducation et de formation du Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe (2016), accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/normes-de-qualite-relatives-aux-activites-d-education/16809f2788>, consulté le 28 août 2020.

Milutinovits L. (2021), *Manual for facilitators – A guide for organising and facilitating the educational process of study sessions held at the European Youth Centres*, accessible à l'adresse <https://book.coe.int/fr/jeunesse-autres-publications/10994-manual-for-facilitators.html>.

Plan d'action pour la jeunesse rom, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/youth-roma/home?desktop=true, consulté le 28 août 2020.

Portfolio pour le travail de jeunesse du Conseil de l'Europe, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/youth-portfolio, consulté le 28 août 2020.

Projet « Enter! » sur l'accès des jeunes aux droits sociaux, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/enter, consulté le 28 août 2020.

Ramberg I. (2009), *L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse – Quelles voies pour l'avenir ?*, rapport de séminaire, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/2010-icl-in-european-youth-work-fr/16808ff0f3>, consulté le 17 août 2020.

Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, accessible à l'adresse www.coe.int/fr/web/compass/home, consulté le 28 août 2020.

Rothmund A. (1998), « Considerations for the design of training programmes and the choice of methods », Centre européen de la jeunesse de Budapest (adapté de Gerl H. (1985), « Methoden der Erwachsenenbildung », dans Pöggeler F., *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Kohlhammer, Stuttgart).

TOTHRE (formation de formateurs à l'éducation aux droits de l'homme), accessible à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/human-rights-education-youth/about-the-training-courses>, consulté le 28 août 2020.

PUBLICATIONS ET LIENS DE LA COMMISSION EUROPÉENNE, D'ERASMUS+, DE SALTO-YOUTH

Bačlija Knoch S. (2019), *Youthpass Learning Agora report*, accessible à l'adresse www.youthpass.eu/downloads/13-62-282/Report_YP-Learning-AGORA.pdf, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, accessible à l'adresse [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR), consulté le 28 août 2020.

DEOR (*dissemination and exploitation of results*) in the Erasmus+ programme.

Erasmus+, « Impact and evaluation », accessible à l'adresse www.erasmusplus.org.uk/impact-and-evaluation, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Commission européenne, « DigComp », accessible à l'adresse <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Commission européenne, « DigComp Framework », accessible à l'adresse <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>, consulté le 28 août 2020.

Commission européenne, site web d'Erasmus+, accessible à l'adresse https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Site web du Corps européen de solidarité, accessible à l'adresse https://europa.eu/youth/solidarity_fr, consulté le 28 août 2020.

European Training Strategy in the field of youth, accessible à l'adresse https://ec.europa.eu/youth/sites/youth/files/eu-training-strategy-youth_en.pdf, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Stratégie européenne de formation (2016), *A competence model for youth workers to work internationally*, accessible à l'adresse https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-4385/ETS_Competence_Model_Youth_Workers_final_2023.pdf consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Stratégie européenne de formation (2018), « A competence model for trainers working at international level – Tools to get started », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3858/Booklet_Tools_to_Get_Started_Final.pdf, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Stratégie européenne de formation (s. d.), « The competence model for trainers and its criteria and indicators – Intercultural competence », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3754/180320_SALTO-CompetenceModel_Trainer_06_o.pdf, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Appraiser, plateforme d'évaluation à 360 degrés des compétences des formateurs sur la base du Référentiel de compétences de la Stratégie européenne de formation, accessible à l'adresse <https://appraiser.badgecraft.eu/>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

« European Training Strategy Competence model for youth workers to work internationally », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/, consulté le 28 août 2020.

« Evaluation – The SALTO-YOUTH way », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/tools/evaluation/thesaltoway/, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

« MOVE IT – Youth mobility in the digital era », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/tools/european-training-calendar/training/move-it-youth-mobility-in-the-digital-era-online-event.8749/, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Rapport de l'atelier sur les compétences des formateurs « The art to reflect », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3938/Report%20TSW%20Art%20to%20reflect-final.pdf, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Rapport de l'atelier sur les compétences des formateurs « IT tools », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3646/TSW%20on%20IT%20Tool%2C%20report.pdf, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

SALTO-YOUTH, « About SALTO-YOUTH », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/about/, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

SALTO-YOUTH, « Training of trainers (ToT) », accessible à l'adresse www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/tot/, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Bande-annonce et témoignages de la formation SALTO « Sound of Music », vidéos YouTube, accessible à l'adresse www.youtube.com/watch?v=BwVUumkH6k&feature=youtu.be et www.youtube.com/watch?v=CFZcLtvn01o&feature=youtu.be, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité » (2008), accessible à l'adresse www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf, consulté le 28 août 2020.

Youthpass for all – Recognition of learning, focusing on inclusion groups (2012), accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-1949/YouthpassForAll.pdf, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Youthpass, One 2 One – Supporting learning face-to-face (2018), accessible à l'adresse www.youthpass.eu/downloads/13-62-276/Publication_121_Final.pdf, consulté le 28 août 2020 (en anglais).

Kloosterman P., Ratto-Nielsen J. et Markovic D., *Youthpass unfolded – Practical tips and hands-on methods for making the most of the Youthpass process*, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3553/Publication_YP-unfolded_online.pdf, consulté le 28 août 2020.

AUTRES OUVRAGES, ARTICLES, SOURCES ET LIENS

Agence européenne pour l'information et le conseil des jeunes (ERYICA), *DOYIT eLearning guide*, accessible à l'adresse <https://static1.squarespace.com/static/63e63a0eebdc006803f20644/t/6413450a9766081360d043dd/1678984460872/DOYIT+eLearning+Guide+2023.pdf>, consulté le 28 août 2020.

Applications Calm pour la méditation et le sommeil, accessible à l'adresse www.calm.com/, consulté le 28 août 2020.

Association mondiale des guides et éclaireuses (AMGE), *Stratégie de survie lors du covid-19* (2020) ; *Girl powered nutrition challenge* (éditions 1-6), accessible à l'adresse www.wagggg.org/en/resources/resource-listing/, consulté le 28 août 2020.

AufZAQ, *educational quality and competence in youth work*, accessible à l'adresse www.aufzaq.at/, consulté le 28 août 2020.

Auvine B. et al. (1979), *A manual for group facilitators*, Center for Conflict Resolution, Wisconsin.

Badgecraft, reconnaissance numérique des compétences et des réalisations, accessible à l'adresse www.badgecraft.eu/de, consulté le 28 août 2020.

Bennett M. J. (2014), « Developmental model of intercultural sensitivity », Wiley Online Library, accessible à l'adresse <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118783665.ieicc0182>, consulté le 28 août 2020.

Berghof handbook for conflict transformation, accessible à l'adresse <https://berghof-foundation.org/library/berghof-handbook-for-conflict-transformation>, consulté le 28 août 2020.

- Better Evaluation, «Participatory evaluation», accessible à l'adresse www.betterevaluation.org/en/plan/approach/participatory_evaluation, consulté le 28 août 2020.
- Beyond Intractability, «Essays», accessible à l'adresse www.beyondintractability.org/essay, consulté le 28 août 2020.
- Boal A. (2002), *Games for actors and non-actors*, Psychology Press, Londres.
- Bureau d'organisation des associations européennes d'étudiants (OBESSU), *All included – Toolkit for migrant student empowerment ; Guidelines on peer education ; Coloured glasses – Manual for intercultural and global citizenship education*, accessible à l'adresse www.obessu.org/resources/publications/, consulté le 28 août 2020.
- Burke P. J. et Stets J. E. (2009), *Identity Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- Carretero S., Vuorikari R. et Punie Y. (2017), *The Digital Competence Framework for Citizens*, accessible à l'adresse [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf), consulté le 28 août 2020.
- Comelli G. (1985), *Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung* (Training as a contribution to organisational development), Hanser, Munich.
- Cohn R. (1981), *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* (From psychoanalysis to theme-centred interaction), Klett-Cotta, Stuttgart.
- Competence Framework for Digital Youth Work Practice, accessible à l'adresse <https://digipathways.io/resources/competence-framework/>, consulté le 28 août 2020.
- Cornelius H. et Faire S. (2007), *Everyone can win – Responding to conflict constructively*, Simon & Schuster, Australie.
- Demorgon J. et Molz M. (1996), *Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) in interkulturellen Interaktionen*, dans Thomas Alexander (dir.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen.
- DeSimone R. L. et Harris D. M. (1998), *Human resource development*, Dryden Press/Harcourt Brace Publishers, Fort Worth.
- Domagoj M. (2020), « Exploring digital competences », *Logbook*, n° 6, accessible à l'adresse <https://magazine.poywe.org/magazine/logbook-issue-6/3843/>, consulté le 28 août 2020.
- Fisher S. et al. (2000), *Working with conflict – Skills and strategies for action*, Zed Books, Londres.
- Folger J. P., Poole M. S. et Stutman R. K. (2008), *Working through conflict – Strategies for relationships, groups, and organizations*, Allyn & Bacon, Boston.
- Frimberger M. (2020), « The time for digital youth work is now! », *Logbook*, n° 6.
- Gagné R. et Medsker K. (1996), *The conditions of learning*, Harcourt Brace, New York.
- Geertz C. (1973), *The interpretation of cultures*, Fontana Press, Londres.
- Institute of Development Studies, ressources sur le suivi et l'évaluation participative, accessible à l'adresse www.participatorymethods.org/resources/themes/monitoring-and-evaluation-37, consulté le 28 août 2020.
- Integrated Learning Strategies, « Learning styles – Why “One size fits all” doesn't work », accessible à l'adresse <https://ilslearningcorner.com/2016-02-learning-styles-one-size-fits-all-doesnt-work/>, consulté le 28 août 2020.
- Kimmig M. (2020), « Using space in online trainings », accessible à l'adresse <http://michaelkimmig.eu/using-space-in-online-trainings>, consulté le 28 août 2020.
- Kirkpatrick D. L. (1994), *Evaluating training programs – The four levels*, Berrett-Koehler, San Francisco.
- Kiviniemi J. (2020), « “Don't panic” jumping head over heels into online youth work », *Logbook*, n° 6.
- Kloosterman P., Ratto-Nielsen J. et Markovic D., *Youthpass unfolded – Practical tips and hands-on methods for making the most of the Youthpass process*, accessible à l'adresse www.salto-youth.net/downloads/4-17-3553/Publication_YP-unfolded_online.pdf, consulté le 28 août 2020.
- Kolb D. A., Rubin I. M. et McIntyre J. M. (1973), *Organizational psychology – An experiential approach*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

- Leahy A. (1996), « Challenges for change – Development education in “disadvantaged” youth work », DEFY – Development Education for Youth, Dublin.
- Luft J. et Ingham H. (1955), « The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness », *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*, université de Californie, Los Angeles.
- McGehee W. et Thayer P. (1961), *Training in business and industry*, John Wiley & Sons, New York/Londres.
- Mandiga K. (2018), « The simple truth about technology and human attention spans », accessible à l'adresse <https://medium.com/flock-chat/the-simple-truth-about-technology-and-human-attention-spans-311154c20fd>, consulté le 28 août 2020.
- Mewaldt A. et Gailius Z. (1997), *A practical guide for youth leaders*, Conseil lituanien pour la jeunesse, Vilnius.
- Modèle PIN de résolution des conflits, accessible à l'adresse www.researchgate.net/figure/Onion-representation-of-PIN-model-of-conflict-resolution_fig2_263918045, consulté le 28 août 2020.
- Modèle des rôles en équipe de Belbin, accessible à l'adresse www.belbin.com.
- Mouvement international des Faucons – Internationale socialiste de l'éducation (IFM-SEI), *Ressources arc-en-ciel – Éducation à la sexualité et au genre ; Manuel d'éducation à la paix ; En mouvement – Ressources éducatives sur la migration, les réfugiés, les visas et le travail régional de jeunesse*, accessible à l'adresse <https://ifm-sei.org/publications-2/educational-resources/>, consulté le 28 août 2020.
- Noe R. A. (1998), *Employee training and development*, Irwin/McGraw Hill, New York.
- Nonviolent Communication Books and Resources, accessible à l'adresse www.nonviolentcommunication.com/, consulté le 28 août 2020.
- Ohana Y. (dir.) (2000), *A guide to applications for and organising study sessions at the European Youth Centres*, Centres européens de la jeunesse du Conseil de l'Europe, Strasbourg et Budapest (en anglais).
- Ohana Y. (2020), *What's politics got to do with it? European youth work programmes and the development of critical youth citizenship*, accessible à l'adresse www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/what-s-politics-got-to-do-with-it.4143/, consulté le 28 août 2020.
- « Online training of youth workers – A practical manual with tools to design and facilitate online training of youth workers including real life experiences and examples » (2018), manuel publié dans le cadre du projet de renforcement des compétences « European Wide Web of Youth Work », accessible à l'adresse www.napor.net/sajt/images/Dokumenta/Online-training-of-youth-workers-manual.pdf, consulté le 28 août 2020.
- Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (2020), « FAO capacity development », accessible à l'adresse www.fao.org/capacity-development/en/, consulté le 28 août 2020.
- Portail DiGi YOUTH, accessible à l'adresse www.digi-youth.com.
- Portail DiGi YOUTH, « Everything you ever wanted to know about online learning and digital tools in youth work », accessible à l'adresse www.digi-youth.com.
- Paci A. et al. (s. d.), « Developing a concept of inner readiness », accessible à l'adresse www.reflecting.eu/wp_content/uploads/2016/08/Developing-a-concept-of-Inner-readiness-website-designed.pdf, consulté le 28 août 2020.
- Padlet, accessible à l'adresse <https://padlet.com/>, consulté le 28 août 2020.
- Pohl M. et Witt J. (2000), *Innovative Teamarbeit*, Sauer, Heidelberg.
- Pretty N. J. et al. (1995), *Participatory learning and action – A trainer's guide*, International Institute for Environment and Development, Londres.
- Réseau européen pour la vie autonome (ENIL), page d'accueil accessible à l'adresse <https://enil.eu/>, consulté le 28 août 2020 (en anglais).
- Réseau jeunesse de l'Europe du Sud-Est (SEEYN), accessible à l'adresse www.europeanvolunteercentre.org/south-east-european-youth-network, consulté le 28 août 2020.
- Restorative Justice Exchange, <https://restorativejustice.org/>, consulté le 28 août 2020.
- Rewa J. et Hunter D. (2020), *Leading groups online – A down-and-dirty guide to leading online courses, meetings, trainings, and events during the coronavirus pandemic*, accessible à l'adresse www.leadinggroupsonline.org/ebooks/Leading%20Groups%20Online.pdf, consulté le 28 août 2020.

Rogers J. (1989), *Adults learning*, Open University Press, Milton Keynes.

SessionLab, accessible à l'adresse www.sessionlab.com/, consulté le 28 août 2020.

Souto-Otero M. *et al.* (s. d.), *Study on the impact of non-formal education in youth organisations on young people's employability*, commissionné par le Forum européen de la jeunesse.

Taylor M. E. et Kloosterman P. (2012), *Handbook for facilitators – Learning to learn in practice*, accessible à l'adresse https://noored.ee/wp-content/uploads/2014/12/L2L_handbook.pdf, consulté le 28 août 2020.

TERC, « Facilitating online learning: tip and suggestions », accessible à l'adresse https://scienceonline.terc.edu/facilitating_online_learning.html, consulté le 28 août 2020.

Tuckman B. W. (1965), « Developmental sequence in small groups », *Psychological Bulletin*, n° 63, pp. 384-399, accessible à l'adresse <https://doi.org/10.1037/h0022100>, consulté le 6 octobre 2020.

Trello, accessible à l'adresse <https://trello.com/en>, consulté le 28 août 2020.

Volf I. (2019), « Online courses, online learning in non-formal education », portail DiGi YOUTH, accessible à l'adresse www.digi-youth.com, consulté le 28 août 2020.

Volf I., *Methods in online learning – part 1* et *Methods in online learning – part 2*, portail DiGi YOUTH, accessibles à l'adresse www.digi-youth.com.

Weinreich P, Definition of identity: [en.wikipedia.org/wiki/Identity_\(social_science\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_(social_science)), consulté le 28 août 2020.

Wenger-Trayner É. *et al.* (dir.) (2015), *Learning in landscapes of practice – Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*, Routledge, Londres et New York.

À propos des auteurs et des contributeurs

Les auteurs de la version révisée

Snežana Bačlija Knoch est consultante en éducation dans le domaine du travail européen de jeunesse et animatrice de jeunesse certifiée. Engagée dans l'animation de l'apprentissage depuis près de deux décennies, elle s'intéresse à la mise en place d'environnements d'apprentissage accueillants et motivants (virtuels et résidentiels), à la promotion de l'apprentissage actionnel fondé sur des valeurs et à l'expérimentation (la création, parfois) d'outils et d'approches pédagogiques. Snežana, qui a le goût de l'écriture, a contribué à un certain nombre d'articles, de publications, de manuels et de rapports. Passionnée par la diversité des pensées, des valeurs et des croyances, ses sources d'inspiration sont ses deux enfants, les voyages et les chats... et bien d'autres.

Sabine Klocker a exercé comme animatrice, formatrice, coach psychosocial et superviseur. Elle a donné des formations dans les institutions européennes et dans des ONG en Europe, en Afrique et aux États-Unis. Elle s'intéresse tout particulièrement au développement personnel et organisationnel, et au travail avec les groupes défavorisés ou ayant des besoins spéciaux. Ses passions sont l'apprentissage tout au long de la vie, la formation, la créativité et la musique. En outre, elle a un vrai intérêt pour les êtres humains, en particulier les jeunes et leur vie, leurs préoccupations, leurs luttes et leurs inspirations. Sabine est folle d'interculturalisme. La joie de vivre, les potentiels cachés, l'enfant intérieur et l'amour de soi font partie de ses dadas. Elle combine ces centres d'intérêt dans son travail de consultante en éducation et en s'engageant dans sa pratique de formation et de coaching interculturel : <https://sabineklocker.com/>.

Stefan Manevski travaille comme conseiller pédagogique au Centre européen de la jeunesse à Strasbourg. Ancien participant à la formation « Formateurs pour un apprentissage actif en Europe » (*Trainers for Active Learning in Europe*, TALE), Stefan dispense depuis plus d'une décennie des formations dans le domaine de la jeunesse avec diverses organisations de jeunesse, notamment sur les questions de dialogue interculturel, la participation des citoyens et les droits de l'homme. Ses études étaient centrées sur la gestion de l'éducation, en particulier le travail de jeunesse et l'éducation non formelle. Stefan s'intéresse à l'apprentissage interculturel, à la transformation des conflits, à la participation politique et au développement de la société civile. Il aime voyager, envoyer des cartes postales et s'immerger dans différentes cultures, surtout lorsqu'il s'agit de cuisiner, et – avec un peu moins de talent – de chanter.

Autres membres de l'équipe éditoriale

Mark E. Taylor est formateur, auteur et éditeur. Sa passion est l'autonomisation des apprenants. Son engagement en faveur de la reconnaissance de l'apprentissage non formel l'a amené à contribuer à l'élaboration du Portfolio pour le travail de jeunesse du Conseil de l'Europe et à travailler à l'élaboration du Passeport jeunesse (Youthpass), dont il est membre du groupe consultatif. Il est un membre fondateur de l'équipe éditoriale et, depuis plus de dix ans, le rédacteur en chef du magazine *Coyote* consacré au travail de jeunesse.

Adina Marina (Calafateanu) Serban, docteure en sciences politiques, est formatrice de jeunes. Elle possède une solide expertise de la base, des méthodologies et des pratiques du travail de jeunesse, ainsi que des méthodologies pour la participation des jeunes et des politiques d'inclusion. Ancienne membre du Conseil consultatif sur la jeunesse et membre du Pool de chercheurs européens sur la jeunesse, elle est aussi correspondante nationale pour la plateforme Youth Wiki.

Gisele Evrard est animatrice, formatrice indépendante et coordinatrice de projet. En tant que responsable de projet, son travail est axé sur la Stratégie européenne de formation au [Centre de ressources SALTO-YOUTH Formation et Coopération](#).

Secrétariat du Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse

Viktória Kárpátszki a contribué au processus rédactionnel, dont elle a assuré la coordination.

Mara Georgescu et **Marta Mędlińska** ont nourri de leurs réflexions les réunions de l'équipe de rédaction.

Lali Bouché a apporté son aide au processus de production technique de la version originale et a assuré la coordination des traductions.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: +32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: +387 33 640 818
Fax: +387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: +385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: +385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaflet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: +1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

La formation des animateurs de jeunesse est l'une des principales priorités de la Commission européenne comme du Conseil de l'Europe et de leur partenariat dans le domaine de la jeunesse. Les deux institutions placent le travail de jeunesse au centre de leur attention, et les animateurs de jeunesse sont indispensables à la qualité de ce travail.

Cette seconde édition du T-Kit vise à doter les animateurs et les formateurs de jeunesse des bases de la formation à l'éducation non formelle. Cet outil pratique leur permet de développer des compétences en matière de formation et d'en apprendre davantage sur la théorie, les concepts, les outils et les pratiques en matière éducative. Rédigé par des formateurs, ce T-Kit fournit également des conseils pratiques pour des formateurs et des animateurs de jeunesse dans le domaine de la jeunesse en Europe.

Tandis que d'autres T-Kits se concentrent sur un domaine spécifique de la formation au travail de jeunesse, cette édition s'inscrit dans le contexte plus large du travail européen de jeunesse et permet aux formateurs et aux animateurs de jeunesse de réfléchir à leur pratique quotidienne. En effet, cette publication suit la logique d'un cycle de formation complet, du début à la fin, de tout programme de formation de jeunes avec une dimension internationale.

Depuis la première publication de ce T-Kit en 2002, le domaine de la formation des jeunes en Europe a connu des changements considérables. Parmi ceux-ci figurent notamment l'avènement du numérique, l'accent mis sur les compétences des formateurs et le développement des compétences, les normes de formation et les critères de qualité pour la formation, la reconnaissance de l'éducation non formelle, la prise en compte de l'accessibilité ou la diversité des aptitudes. Des sujets tels que l'accessibilité, le genre, l'environnement et la durabilité, ou l'accent mis sur les environnements d'apprentissage, la gestion émotionnelle et le bien-être du formateur ont amplement modifié le cadre de l'éducation non formelle. Ce T-Kit fournit des informations, des liens et des ressources sur la façon de travailler aujourd'hui avec des jeunes dans des contextes de formation à l'éducation non formelle et de faire évoluer la situation dans leur vie personnelle, ainsi que dans celle de leurs groupes de pairs et des communautés qui les entourent.

<https://youth-partnership-eu.coe.int>
youth-partnership@partnership-eu.coe.int

Les États membres de l'**Union européenne** ont décidé de mettre en commun leur savoir-faire, leurs ressources et leur destin. Ensemble, ils ont construit une zone de stabilité, de démocratie et de développement durable tout en maintenant leur diversité culturelle, la tolérance et les libertés individuelles. L'Union européenne s'engage à partager ses réalisations et ses valeurs avec les pays et les peuples au-delà de ses frontières.

<https://europa.eu>

Le **Conseil de l'Europe** est la principale organisation de défense des droits humains du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits humains, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

www.coe.int



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-9561-6 (PDF)
10,50€/21 \$US



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE