

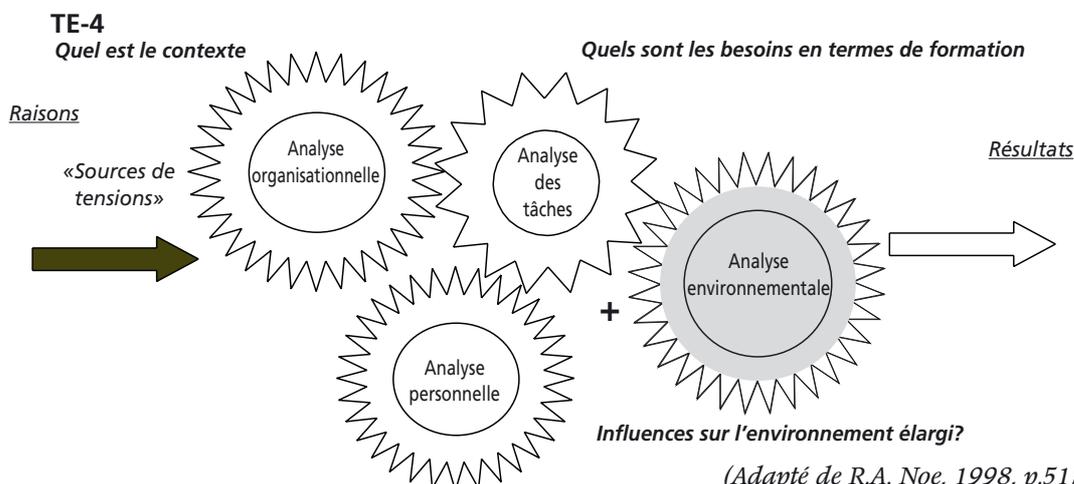
## 3. Mettre en place la formation



### 3.1 L'évaluation des besoins

L'évaluation des besoins est la première étape dans le 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. C'est là un point crucial apparemment souvent négligé par les organisations de jeunesse. Entreprendre une sérieuse analyse des besoins au sein des ONG de jeunesse et dans leur environnement immédiat requiert beaucoup d'efforts, des connaissances et des moyens financiers. Il ne faut pas confondre ce type d'enquête 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 des organisations de jeunesse, de leurs membres actifs et de leurs groupes cibles, en vue d'améliorer et de consolider leur travail. Cette section présente brièvement plusieurs aspects de la méthode d'évaluation des besoins.

#### 3.1.1 Le processus d'évaluation des besoins



Il est important de noter qu'un processus d'évaluation des besoins au sein d'organisations implique généralement une analyse complète de ce sur quoi l'organisation travaille, de ce que ses membres souhaitent accomplir et de ce dont ils ont besoin (en termes de connaissances, capacités et attitudes), de sorte à l'aider à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés.

- *L'analyse organisationnelle* consiste à examiner le cadre dans lequel la formation va se dérouler. Il s'agit en fait d'analyser l'organisation de jeunesse dans son contexte, ses développements en cours, ses membres, ses volontaires, la stabilité et le renouvellement de son personnel. Un 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 bref exemple est celui d'une organisation de jeunesse qui décide de privilégier l'éducation aux droits de l'homme durant le semestre à venir. Il est clair que cette organisation 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* identifie les tâches qui doivent être exécutées 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 de l'organisation. Associé à cette analyse va être effectué un inventaire des capacités, des connaissances et des compétences requises pour gérer ces profils d'activité.
- *L'analyse du personnel* fait logiquement suite à l'identification des tâches et des compétences requises. Elle implique d'avoir une première vue d'ensemble de l'adaptabilité aux activités planifiées et va en outre identifier les individus nécessitant une formation parmi les volontaires, les membres du conseil de direction, le personnel, les responsables de projet, etc. Cette analyse se termine par l'examen de la volonté et de l'empressement manifestés en faveur de la formation au sein de l'organisation.



Jusqu'à présent, nous avons mentionné trois composantes présentes dans tous les modèles d'évaluation. Ceci dit, lorsque les ONG de jeunesse sont concernées, il est vital d'ajouter les deux aspects suivants:

- Le premier point est la spécificité des organisations de jeunesse relativement aux trois composantes exposées précédemment. Du fait de la rotation constante de leur personnel, l'analyse du personnel doit être conduite plus souvent que dans les autres organisations. Le travail de jeunesse tend à être très dynamique et les changements constants pourraient se traduire par une rapide fluctuation des forces et des faiblesses. Un exemple simple en est la façon dont un changement au niveau du leadership de l'organisation peut déboucher soit sur une amélioration, soit sur un désastre.
- Le deuxième point concerne l'inclusion d'un autre facteur analytique appelé «l'analyse de l'environnement» (déjà inclus dans le schéma TE-3). Dans d'autres secteurs, l'analyse de l'environnement est considérée comme une composante de l'analyse organisationnelle. Dans le secteur jeunesse, il est tout particulièrement nécessaire de souligner cet aspect très important.
- *L'analyse environnementale* porte sur l'environnement immédiat et élargi de l'ONG de jeunesse. Son importance en tant qu'analyse séparée est liée à l'influence significative de l'environnement sur le travail des organisations de jeunesse (par exemple: les politiques gouvernementales, l'empressement des principales organisations contributaires, etc.). Cet élément de l'évaluation des besoins facilite le repérage des collaborateurs potentiels dans le domaine concerné, identifie la concurrence ou les acteurs clés et analyse les relations qui les unissent.

Au niveau international, il est presque impossible pour une ONG d'entreprendre une analyse exhaustive de ses besoins. Cette difficulté n'est cependant pas une excuse pour ne rien tenter, comme c'est souvent le cas aujourd'hui dans les organisations de jeunesse. Nous entendons souvent dire: "Nous avons besoin de davantage de formateurs pour le travail de jeunesse", ou "Nous avons besoin de X membres en possession de compétences à la négociation". Mais combien de fois entendons-nous dire en même temps: "Pourquoi?" Toute manifestation de formation doit être précédée d'un processus pour la mise en œuvre de l'évaluation des besoins sur laquelle elle sera fondée. Il n'y a pas de honte à aboutir à une évaluation des besoins incomplète. Par contre, la honte, à la fin de l'évaluation, c'est d'être toujours sceptique quant à son importance dans le cycle de création de programmes de formation efficaces et de qualité!

### **Suggestions de réflexion**

Comment mon organisation a-t-elle décidé que le thème X était d'une importance capitale pour notre récent programme de formation?

Qui a identifié les besoins, et de quelle façon?

Les participants à la formation en avaient-ils réellement besoin? Comment le savez-vous?

L'approche d'évaluation des besoins suggérée est-elle adaptée à votre organisation de jeunesse?

### **Exemple d'exercice: Comment procéder à une analyse environnementale?<sup>2</sup>**

*Raisonnement:* La plupart des besoins d'une organisation sont influencés directement ou indirectement par des facteurs externes. Très souvent, l'organisation a besoin d'un apport extérieur en terme de formation qui dépasse ses moyens. Elle n'a peut-être pas identifié un réel besoin pour cette formation dans son environnement immédiat. Elle a peut-être découvert que la formation en question était déjà assurée par une autre organisation. Il existe de multiples opportunités et menaces susceptibles de conduire l'effort de formation au succès ou à l'échec. Tandis que les analyses – organisationnelle, des tâches et personnelle – explorent l'organisation, l'analyse environnementale est axée sur l'analyse des facteurs externes qui influent sur cette dernière.

2. Ici, nous allons nous concentrer sur l'analyse environnementale, les autres analyses décrites dans cette section étant traitées dans le *T-Kit sur le management des organisations* et le *T-Kit sur la gestion de projets*



*Objectif:* Identifier précisément les facteurs externes qui influent sur une activité de formation potentielle ou en cours

*Temps nécessaire:* 2 heures

*Matériels:* un tableau à feuilles mobiles, des cartes ou des post-it de deux couleurs différentes, des marqueurs.

*Remarque:* Cet exercice peut être employé dans divers stages de formation dans lesquels les participants viennent de différentes organisations. Dans ce cas, il est conseillé de faire cet exercice comme une activité individuelle suivie d'une mise en commun à la fin par groupe de 4 à 8 participants. Bien évidemment, cet exercice peut être mis en oeuvre dans le cadre de stages de formation où tous les participants viennent d'une seule ou d'un nombre limité d'organisations. Les participants peuvent alors être répartis en petits groupes de 4-5, procédant chacun à une analyse environnementale et, par la suite, partager leurs observations et leurs conclusions en plénière.

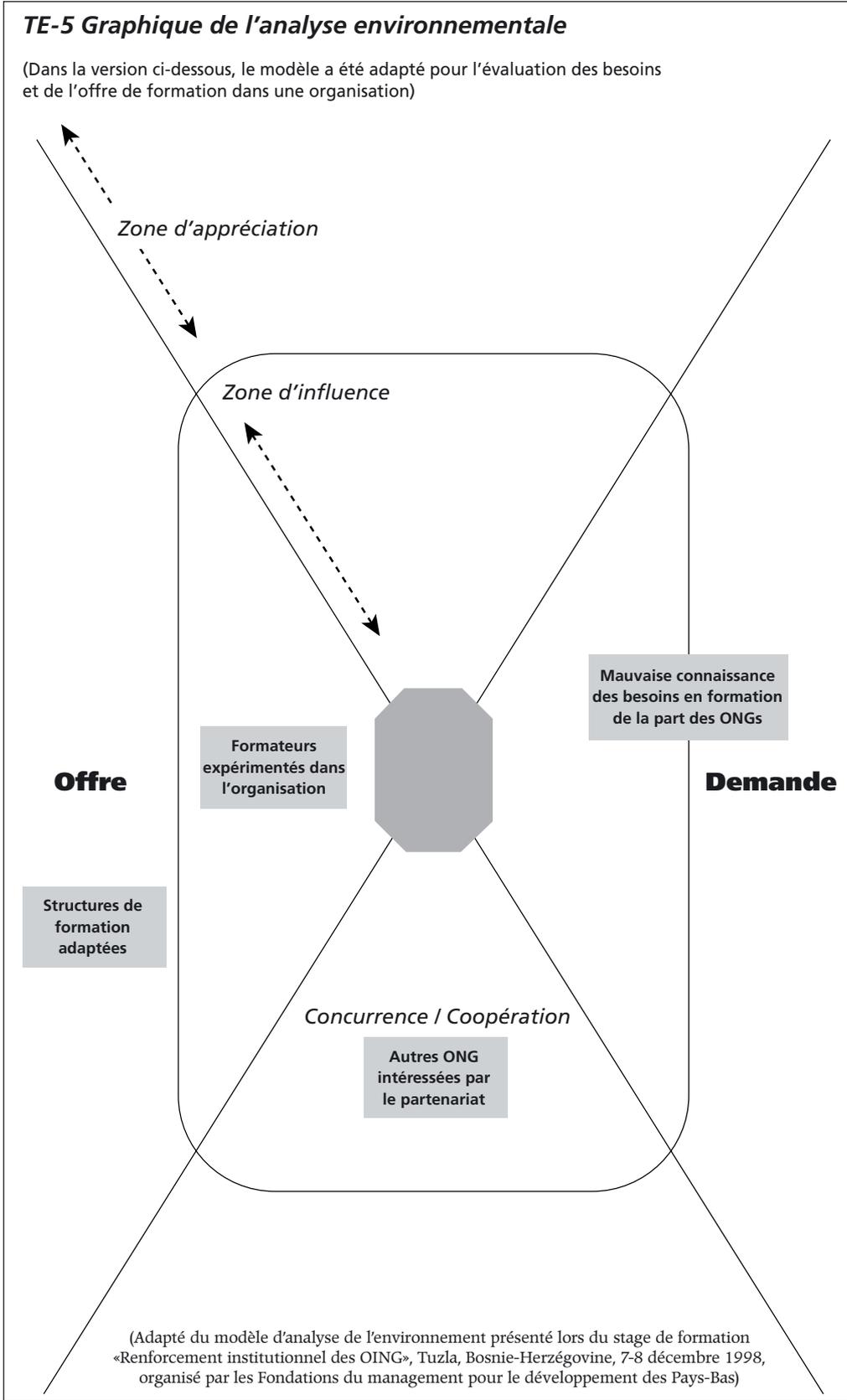
*Etapes pour la mise en oeuvre d'une analyse environnementale*

1. Déterminez le champ de l'analyse; de quelle formation s'agit-il?
2. Répertoriez tous les facteurs externes influant sur votre champ d'analyse: physiques, infra-structurels, technologiques, socioculturels, économiques, gouvernementaux, non-gouvernementaux, inter-organisationnels, institutionnels - et toute autre idée qui vous vient à l'esprit!
3. Pour un facteur donné, identifiez son influence réelle ou probable. Si son influence vous semble peu probable, rayez-le de la liste.
4. Évaluez l'impact positif ou négatif de ce facteur sur votre champ d'analyse
  - s'il est positif, notez-le sur une carte ou un post-it vert.
  - s'il est négatif, notez-le sur une carte ou un post-it rouge.
5. Identifiez la nature de ce facteur et si vous pensez pouvoir influencer sur lui ou pas. Puis placez la carte sur la tableau (voir TE-5 ci-dessous).
  - Classez les facteurs selon les rubriques suivantes (voir TE-5):
    - Offre – ce dont l'organisation dispose et qu'elle peut investir dans l'activité de formation (infrastructures de formation adaptées, formateurs expérimentés, expérience de telles manifestations, etc.), et ce qui lui manque (fonds pour la mise en oeuvre de la formation, subventions adaptées, etc.).
    - Demande – Savoir s'il y a ou pas une demande pour une telle formation. Selon le type de formation, la demande peut être à la fois interne et externe à l'organisation (volontaires d'ONG de jeunesse n'ayant jamais bénéficié d'une telle formation, faible conscience au sein des ONG du besoin d'une telle formation, fort intérêt pour le thème chez les volontaires, etc.).
    - Concurrence/coopération – Savoir si d'autres organisations proposent déjà ce type de formation ou sont intéressées par une participation à des formations similaires (l'ONG X souhaiterait collaborer sur cette question, l'ONG Y propose déjà ce type de formation, le gouvernement recherche des partenaires, etc.).
    - Conditions générales dans l'environnement immédiat – Faire le point sur les autres facteurs influant sur le projet de formation (par exemple, pour un stage dans la région du Caucase, il faut contrôler la situation aux frontières, la position actuelle du gouvernement à l'égard des activités de jeunesse, etc.).
  - Évaluer vos possibilités d'influer sur chacun de ces facteurs. Si vous le pouvez, placez-le dans le rectangle (voir TE-5), dans le cas contraire, placez-le à l'extérieur. En cas de doute, placez-le au bord.
6. Passez en revue tous les facteurs à présent sur le diagramme. Notez ceux qui ont le plus fort impact sur votre champ d'analyse.
7. Observations / Conclusions

Quels sont les principaux facteurs positifs? Quels sont les principaux facteurs négatifs?

Lesquels pouvez-vous influencer directement, et lesquels non? Comment gérer ces facteurs sur lesquels vous ne pouvez avoir une influence directe?

Votre activité de formation est-elle faisable? Fait-elle l'objet d'une demande suffisamment forte? Votre organisation possède-t-elle une capacité suffisante pour l'organiser?





---

### 3.1.2 Décider de former

La section 1.1 a exposé un certain nombre de questions liées à la formation de jeunesse au niveau européen. Ce chapitre doit permettre de lier l'analyse des besoins aux facteurs qui vont rendre la formation possible. 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 aux quels devra répondre la formation?
- Qui l'organise?
- Quel en est l'objectif?
- Qui reçoit la formation?

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

*Pour répondre aux besoins d'une organisation (une organisation de jeunesse conduit une formation pour ses membres dans le but de satisfaire certains de leurs besoins)*

Cette situation est très commune dans les organisations non-gouvernementales de jeunesse. Une organisation de jeunesse identifie ses propres 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 de ses propres membres et évaluation des résultats. Les organisations des guides et des éclaireuses, par exemple, ont mis en place des programmes cohérents pour la formation régulière de leurs membres.

*Les formations influencées par les politiques des financeurs*

Les agences gouvernementales, les grosses fondations internationales non-gouvernementales et d'autres organisations gouvernementales ou non-gouvernementales finançant des activités (UE, CdE, Open Society Institute et bien d'autres) mènent 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:

- a) Organiser elles-mêmes la formation. Des exemples bien connus en sont les stages de formation de la Direction de la Jeunesse et du Sport (CdE), les stages de formation SALTO du programme Jeunesse (UE), ou les initiatives des Agences locales de l'UE au plan local.
- b) Financer les activités de formation des organisations non-gouvernementales de jeunesse qui sollicitent des subventions pour les conduire. Voir par exemple le programme de sessions d'étude pour les OINGJ administré par la Direction de la Jeunesse et du Sport (CdE) et les activités financées par l'Open Society Institute en Europe centrale et orientale.

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

Ce type de formation est très différent du précédent. 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 financeurs sont plutôt favorables compte tenu de l'ampleur de sa portée et de son effet potentiellement multiplicateur. Les projets soutenus par le Fonds Européen pour la Jeunesse entrent dans cette catégorie. Les stages de formation - détaillés au point 1 (a) - ont souvent pour résultat le développement de ce type de formation, parce qu'ils favorisent la rencontre de membres de différentes organisations qui vont définir des priorités et des opportunités communes.

*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 n'ont pas pour unique cible le secteur jeunesse; elles disposent de formateurs professionnels avec des compétences dans différents domaines dans lesquels ils animent des ateliers et des stages de formation. A ce



sujet, il est utile de préciser que les individus qui n'appartiennent à aucune agence de formation, mais qui assurent néanmoins des prestations pour différentes organisations de jeunesse, ont le statut de formateurs free-lance. Certains des membres des pools de formateurs du Forum européen de la jeunesse et de la Direction de la Jeunesse et du Sport fonctionnent sur ce principe.

### **Suggestions de réflexion**

1. Pensez à la dernière formation à laquelle vous avez pris part; qui en était l'initiateur?
2. Dans laquelle des catégories susmentionnées pouvez-vous classer cette formation?
3. Qui avait financé l'activité? Le financeur a-t-il eu son mot à dire dans la définition des objectifs et des résultats de la formation? Dans quelle mesure le but global de la formation était-il en rapport avec la vision et la mission de l'organisation?
4. Qui étaient les participants?

## **3.2 L'apprentissage, les résultats de l'apprentissage et les styles d'apprentissage**

La section précédente a souligné 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 une session d'étude ou un programme. L'analyse des besoins, ensuite, indique qu'une formation est initiée parce que les individus ont besoin d'apprendre quelque chose. Cette section se poursuit avec l'étude du concept d'apprentissage et met en relation la pratique de l'élaboration et la planification d'une stratégie de formation avec l'activité.

### **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, «Qu'est-ce que tu appris à l'école aujourd'hui?» – aussi rituelle que celle qui consiste à demander le temps qu'il fait –, et la deuxième «J'espère que cela t'as appris quelque chose» – après le non-fonctionnement d'une autre de mes fusées de fabrication artisanale. A ce jour, je ne me souviens pas dans le détail de ce que j'ai appris en classes primaires. Par contre, je sais que le carburant le plus léger ne convient pas à l'exploration de l'espace.

Si nous prenons le temps de réfléchir, il apparaît que notre processus d'apprentissage varie en fonction des différents moments, des situations, des conséquences et des stimuli. Nous apprenons différentes choses selon le mode d'interaction avec notre environnement. Et il découle de cela que les motivations qui nous animent à apprendre peuvent être très différentes et vont du besoin conscient de réussir nos examens jusqu'au besoin de socialisation, presque inconscient, qui nous amène 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.

En tant que formateur, nous avons pour tâche de faciliter l'apprentissage des autres. Avant de pouvoir le faire, nous devons réfléchir au type d'apprentissage propre au contexte de la formation de jeunesse. Selon toute vraisemblance, la formation permet la poursuite de l'apprentissage social, dans la mesure où elle expose l'individu à de nouveaux environnements, personnes, situations et attitudes. En étudiant la dynamique de groupe (4.1), nous avons examiné comment créer des contextes dans lesquels les individus puissent intégrer ces nouvelles expériences. Ainsi, les formations ne concernent pas seulement de nouvelles façons d'être mais elles doivent également permettre aux individus d'apprendre des contenus, des compétences, des besoins, des opportunités, etc. L'objectif crucial est que les individus exploitent cet apprentissage. Si les définitions de l'apprentissage sont nombreuses et parfois contradictoires, l'une d'entre elles souligne cette relation: "Un processus délibéré et conscient, dont l'objectif est une sorte de changement persistant de comportement" (AMGE, *Compétences de formation pour les conseillers*, 2.2). Par conséquent, pour faciliter l'apprentissage des autres, nous devons mettre en relation la façon dont ils apprennent avec un processus structuré qui leur permettra de parvenir aux changements désirés. Une



situation de formation donne accès à potentiel d'expériences et, si nous ajoutons la définition de Kolb (1973) à la précédente, 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 sont créées via la transformation de l'expérience". Un formateur ne peut, ceci dit, affirmer que le processus de formation va systématiquement donner l'impulsion et générer les conditions nécessaires à un apprentissage automatique. Après avoir identifié les besoins qui ont légitimé la formation, le formateur a besoin de considérer les deux facteurs associés à la formation: Quels devraient être les résultats de la formation et comment pourvoir aux différentes approches grâce auxquelles les individus vont parvenir à ces résultats.

### 3.2.2. 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 un 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*.

Qu'est-ce que le formateur souhaite voir atteindre par les participants à la fin d'un stage de 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? Ce sont là quelques-unes des innombrables questions qui permettent de définir 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 l'évaluation de la formation. Une approche de la dynamique de la formation associant flexibilité et planification soigneuse n'a rien de contradictoire. 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. Une question subsiste cependant: Quels sont précisément les résultats de l'apprentissage?

Selon Gagne 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 – à savoir, à des catégories de formes d'apprentissage en relation avec différents aspects de l'esprit et du corps. Les voici ci-dessous présentées de façon systématique.

#### Les résultats de l'apprentissage

Type de résultat	Description de la capacité	Exemple
Information verbales	Exposer, exprimer ou décrire des informations préalablement stockées	A l'école, être interrogé en cours d'histoire sur des dates renvoyant à des événements spécifiques de la Deuxième Guerre mondiale.
Capacités intellectuelles	Appliquer des règles et des concepts généraux pour analyser des questions, trouver des solutions 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 les temps	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 d'étude 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.

(Repris et adapté de R.Gagne et K. Medsker, 1996)



Le besoin d'établir une distinction entre les types de résultats vient du besoin de distinguer les différents niveaux et types de formation fournis. Si nous nous référons au tableau précédent, les résultats les plus communs, dans la formation de jeunesse, se situent généralement au plan des attitudes, des stratégies cognitives et des capacités intellectuelles. Il est courant que, dans ces contextes multiculturels et multilingues, l'accent soit 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 est en train de changer les choses. Dans le travail de jeunesse, les modèles de ce type sont très souvent ramenés à la formule KSA (*knowledge, skills and attitude outcomes*) – à savoir à des résultats en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes. En tant que point de référence, c'est probablement suffisant, l'intention n'étant pas ici de couvrir l'ensemble des modèles théoriques. Au contraire, l'accent est placé sur la pertinence des résultats de l'apprentissage par rapport au processus de planification initial. Leur considération est un élément central de la définition des objectifs de formation; cela conduit aussi à réfléchir aux valeurs et aux buts de la formation dans le cadre de la formation telle qu'elle est conçue.

Une autre dimension très importante, dans l'identification des résultats de la formation, est la question de la «profondeur». Jusqu'où un formateur veut-il aller dans l'exploration d'un sujet ou d'une question particulière? En d'autres termes, les formateurs doivent évaluer le degré d'engagement et d'apprentissage qu'ils attendent des participants et s'interroger sur le type de connaissances qu'ils voudraient leur voir acquérir.

Ces questions seront plus claires à la lecture de l'encadré qui suit:

### **Six niveaux de connaissance**

1. Conscience – se souvenir, reconnaître, être conscient de l'existence
2. Compréhension – traduire d'une forme dans une autre
3. Application – appliquer ou utiliser des informations dans une nouvelle situation
4. Analyse – examiner une situation et la découper en plusieurs parties
5. Synthèse – rassembler des informations de façon nouvelle
6. Évaluation – juger sur la base de critères explicites

(Adapted de Klatt, 1999, et Krathwohl, Bloom et Masia, 1964).

L'exemple ci-dessous illustre les niveaux de connaissance en relation avec la formation en général.

**Exemple:** Quelles connaissances une personne doit-elle posséder concernant la formation en général? <sup>3</sup>

- Être **conscient** que la formation existe en tant qu'activité est le niveau de connaissance le plus bas possible – inférieur au fait de savoir **pourquoi** elle existe et **quels en sont les objectifs** (être participant à un stage). Savoir comment conduire certains types de formation (application) témoigne d'un niveau de connaissance supérieur. Être **capable d'analyser** et de démanteler un programme de formation est un développement et un raffinement de cette connaissance. Ensuite, il s'agit d'être **capable de concevoir** ses propres programmes de formation (éléments). Et, à partir de ce schéma, le plus haut niveau est ce que l'on appelle l'évaluation, qui reflète l'aptitude à **tirer des conclusions** et à prendre des décisions sur la base de critères établis (exemple: décider si un programme est davantage approprié qu'un autre).

3. Veuillez noter que, dans le paragraphe qui suit, le terme «évaluation» est utilisé dans un sens plus large que dans le reste de la publication – où il se réfère de façon spécifique à la formation.



---

La profondeur des résultats de l'apprentissage est importante à plusieurs titres. Cela rappelle le besoin d'une analyse des besoins – le but étant de formuler ces besoins de manière à les mettre en lien avec la conception du programme. En plus, il est nécessaire de les considérer en relation au profil des participants (voir 3.5.4). Pour le moment, nous allons nous concentrer sur le processus qui consiste à spécifier les objectifs à partir des résultats d'apprentissage identifiés.

### 3.2.3 Définir les objectifs

Définir des objectifs revient à conférer un contenu descriptif aux différents résultats identifiés. Il convient de noter, cependant, que cela ne s'applique pas à tous les objectifs définis pour une activité particulière. 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 entreprennent des formations personnelles), on peut généralement 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 individuels appartiennent, et notamment les usages 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 concepteur de l'activité de formation a 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 prévisibles à partir du moment où les participants commenceront à utiliser leur nouveau savoir. Ce ne sont pas là des tâches aisées. Le formateur doit avoir une vision claire de ce qui constitue un objectif de formation et formuler des objectifs cohérents et réalisables. 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.

D'après notre expérience, l'éventail des termes utilisés pour désigner les objectifs est contre-productif. S'agit-il de buts ou d'objectifs? Peut-on avoir les deux et, dans l'affirmative, quelle est la relation entre eux? Et que dire des «finalités» (goals, en anglais)? Et des cibles? Et que se passe-t-il lorsque l'on traduit ces termes en d'autres langues? Pour ne pas s'étourdir, il est plus facile de considérer les objectifs comme un ensemble d'énoncés ou de projections, que vous allez tenter de réaliser le temps de la formation. Le modèle TE-6 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; en fin de compte, chaque formateur doit décider de la formule qui lui paraît la plus productive dans sa situation <sup>4</sup>.

4. Un modèle de définition des objectifs – appelé SMART – est présenté dans le *T-Kit sur la gestion de projets*



## TE-6

### Le modèle *SPIRO* pour la définition des objectifs

<b>Spécificité</b>	Les objectifs doivent être spécifiques. (Qu'allez-vous faire exactement?)
<b>Performance</b>	Les objectifs doivent être axés sur des résultats majeurs et pas sur les activités. (Qu'envisagez-vous d'accomplir?)
<b>Implication</b>	Les personnes impliquées dans les besoins liés à la mise en oeuvre doivent aussi l'être dans la définition des objectifs. (Quel est votre rôle dans les objectifs?)
<b>Réalisme</b>	Les objectifs doivent être réalistes et profitables. S'ils sont trop ambitieux, ils risquent de conduire à la déception. Ceci dit, les objectifs doivent être ambitieux, sinon, il n'y aura aucune fierté à les atteindre. (Est-ce possible avec les ressources disponibles?)
<b>Observabilité</b>	Les objectifs doivent être mesurables et observables. (Sinon, comment saurez-vous si vous avez correctement rempli votre rôle de formateur?)

De Pfeiffer J.W. & J.E. Jones (1972) (eds.)

### Exemples d'objectifs:

#### Au niveau individuel (déterminés en relation avec les résultats de l'apprentissage)

- Donner aux participants les moyens de préparer, conduire et évaluer un projet.
- Améliorer les compétences des participants dans les domaines de l'éducation aux droits de l'homme, du leadership et du développement de programmes, de la gestion de projets et de l'apprentissage interculturel.
- Accroître la connaissance et la conscience des participants au sujet des valeurs qui sous-tendent l'éducation non-formelle européenne.
- Intensifier les compétences et les motivations des participants concernant l'intégration de l'apprentissage interculturel dans les activités de jeunesse.
- Apporter une vision globale des différents concepts de formation dans l'éducation non-formelle.
- Aider les participants à évaluer leurs propres besoins de formation et à tirer les leçons de leurs propres expériences.
- Elargir les compétences des participants dans les domaines du management et du leadership

#### Au niveau organisationnel (environnement élargi)

- Contribuer à une amélioration significative des modes de communication au sein des organisations des participants.
- Encourager le développement de projets de jeunesse novateurs au plan local sur les thèmes de la participation et de la citoyenneté par les participants, dans leurs propres organisations et environnements.

*Note:* Le *T-Kit sur la gestion de projets* contient une section substantielle consacrée à la question de la définition des objectifs (pp. 52-56).

### Suggestions de réflexion:

Selon vous, quels sont les principaux facteurs qui déclenchent le processus d'apprentissage? Pourquoi?  
En quoi les objectifs contribuent-ils au processus d'apprentissage?  
Les objectifs peuvent-ils toujours être mesurables?  
A votre avis, quelles méthodes pourraient permettre de communiquer efficacement les objectifs aux participants?



### 3.2.4 Les styles d'apprentissage

Dans le secteur de la jeunesse, il est courant d'opposer l'éducation formelle et l'éducation non-formelle (voir 1.1.4). L'éducation formelle, que ce soit à l'école ou à l'université, tend à mettre l'accent sur l'aspect intellectuel et sur l'approche «capitalisation» de l'apprentissage. Le professeur est «le sage sur l'estrade», qui considère l'apprenant comme un vase vide à remplir d'informations utiles – sans imaginer un instant que le vase est déjà rempli de différentes choses. À l'inverse, la formation, dans laquelle le formateur est «le guide», encourage l'apprenant, en tant que vase, à choisir le liquide et à se remplir à son gré. Cette dichotomie entre ces deux formes d'éducation néglige plusieurs réalités: le développement d'approches pédagogiques dans le secteur formel utilisées dans le secteur non-formel, la très grande diversité du secteur formel et, enfin, la fertilisation croisée de plus en plus intense entre les deux secteurs. Cette dichotomie part aussi du principe que tout ce qui se fait sous le sceau de l'éducation non-formelle doit être automatiquement valorisé; n'oubliez pas qu'un militant en tee-shirt et sandales peut être tout aussi assommant.

La caractéristique de l'éducation non-formelle est d'être *centrée sur les participants*; de plus, généralement, le participant est motivé. 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 – centrée sur le participant –, la formation est axée sur le développement personnel (voir 1.1.2), et sur l'apprentissage sous toutes ses formes. Ceci est souvent décrit par l'approche 4H (*head, hands, heart, health*) - qui implique la tête, les mains, le cœur et la santé. Cette approche promeut aussi l'interconnexion entre les styles d'apprentissage intellectuel, instrumental, émotionnel et holistique. Même sans référence à des théories plus spécifiques, cette brève description peut jouer le rôle de 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 fondement 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.

Jusqu'à présent, nous avons discuté des différents styles d'apprentissage et les avons mis en relation avec l'expérience. Il va sans dire que les expériences individuelles diffèrent, mais également que les individus diffèrent dans la façon dont ils apprennent. Il existe de nombreuses approches théoriques influentes relativement aux styles d'apprentissage, en particulier le travail de Honey et Mumford, largement appliqué dans le secteur de la jeunesse. Leur approche faisant l'objet d'une analyse détaillée dans le *T-kit sur le management des organisations* (pp. 19-22), nous allons ici nous concentrer sur le cycle de l'apprentissage expérientiel de D.A. Kolb – qui est en fait la base du travail de Honey et Mumford.

Pour l'essentiel, Kolb décompose la maxime de «l'apprentissage par l'expérience» en plusieurs phases distinctes, quoique corrélées, qui forment un processus cyclique. L'apprentissage n'est pas seulement lié à l'expérience, mais aussi à ce que nous faisons de cette expérience. Il doit être traduit dans une autre expérience d'apprentissage et sa valeur doit être distillée de différentes 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. C'est ce que la définition précédemment citée identifiait en tant que changement persistant de comportement (3.2.1). Pour en revenir à ma mésaventure avec ma fusée, l'expérience d'un séjour à l'hôpital aurait été une perte de temps à moins que je ne réfléchisse au pourquoi de ma présence dans ces bâtiments et à la façon d'éviter de m'y retrouver tout en continuant mes expériences. Une situation de formation peut par exemple 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 ce point que démarre le processus d'apprentissage au sujet d'une société à partir d'une situation d'apprentissage structurée.

Dans la plupart des approches théoriques, un «apprenant intégré» idéal tirerait profit de chacune des phases du cycle expérientiel. Cependant, la réflexion personnelle amène à la conclusion que nous nous identifions tous davantage avec certains styles particuliers, même si cela varie en fonction de la situation, de la motivation et du stimulus. Le revers de la médaille, le fait de se fier à un seul style, s'il peut être bénéfique à une phase donnée du cycle, va se révéler



négatif lorsque d'autres compétences sont requises à d'autres phases. Un des buts clés lorsque l'on s'engage dans des théories de cette nature est 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. A ce sujet, il est bon de garder à l'esprit que le concept de styles implique aussi la question de la vitesse – les gens apprennent à des rythmes différents, selon leur vitesse propre, la conception du programme et la dynamique du groupe. Il est important, lorsque l'on discute sur les théories de cette nature, 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 au plan de l'apprentissage. De telles catégories, si on leur accorde trop d'importance, risquent d'induire des stéréotypes et de limiter la portée de la formation.

### Suggestions de réflexion

1. Pensez à la dernière formation à laquelle vous avez pris part et évaluez ce que vous avez appris en relation aux 4H.
2. En tant que formateur, avez-vous déjà réfléchi à la relation entre la façon dont vous apprenez et la façon dont vous formez? Réfléchissez à l'une de vos sessions de formation en relation avec votre style d'apprentissage préféré: est-ce qu'elle se référerait à d'autres styles et approches? Comment pourriez-vous revoir sa conception de sorte à maintenir vos points forts en place tout en élargissant la marge laissée aux autres

### 3.2.5 L'apprentissage interculturel

Dans la brève discussion sur l'apprentissage interculturel proposée au début de ce T-Kit, nous affirmons que comprendre les situations interculturelles exigeait du formateur le développement de compétences apprises. Car l'apprentissage interculturel met en opposition l'apprentissage social (la socialisation) – qui concerne nos perceptions de la réalité et très souvent nos valeurs – et l'apprentissage conscient – qui concerne la négociation des réalités, des systèmes de valeurs engendrés par ce type d'éducation et des valeurs en tant que ressources positives. De nombreux chercheurs dans ce domaine affirment l'existence de compétences socioculturelles indispensables qu'il est possible d'acquérir et qui forment la colonne vertébrale d'un processus pour l'apprentissage de la façon de s'adapter, d'évaluer et de communiquer en situations interculturelles. Elles fournissent non seulement les éléments d'une forme de réflexion intéressante pour le formateur, mais également une série de qualités qu'une formation peut activement promouvoir:

- *L'empathie*: Le terme a plusieurs significations corrélées. Généralement, l'empathie est définie comme la capacité à se mettre à la place de l'autre, à apprécier l'humanité de l'autre et à essayer de comprendre les processus d'enculturation qui nous rendent différents. Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, certains sociologues affirment que nos existences modernes de plus en plus complexes exigent beaucoup d'empathie – celle-ci devenant une condition essentielle à la coexistence. Tandis que nous sommes en permanence confrontés à la différence – dont nous pouvons n'avoir aucune expérience –, *l'empathie nous permet de faire face de façon active et créative à la différence de l'autre que nous devons gérer dans le cadre d'une rencontre interculturelle* (Service National de la Jeunesse, p. 32). Il ne faut pas confondre empathie et sympathie – vous pouvez faire preuve d'empathie sans être sympathique. Réfléchir et développer un comportement d'empathie permet d'entamer la négociation autour de valeurs différentes, de travailler avec plusieurs systèmes d'interprétation et de communication. Il est également important de considérer les limites de l'empathie; ce n'est pas une recette pour une meilleure compréhension, mais plutôt un processus qui permet d'apprendre et d'approcher la différence.
- *La distance au rôle* exige que vous tentiez de vous voir de l'extérieur, tout en reconnaissant les limites de ce processus. L'enculturation centre le Soi; nos cadres de perception, d'interprétation et d'évaluation sont normaux, naturels et stabilisants. Une situation interculturelle (en fait, n'importe quelle situation de groupe) réunit plusieurs systèmes de certitudes. En décentrant le Soi, nous pouvons commencer à nous analyser en tant que fruit de l'enculturation – et à réfléchir sur nous-mêmes sous l'angle de ces qualités qui nous différencient des autres. La distance au rôle ne doit pas être confondue avec le relativisme culturel; cette forme de réflexion personnelle nous permet de nous interroger sur nos valeurs normatives, nos préjugés



et nos stéréotypes, mais également de nous concentrer sur ces valeurs et aspects culturels qui sont la trame de notre identité et ne peuvent être négociés. Il est bon de considérer cette compétence en relation avec la discussion sur les rôles au point 4.1.

- *La tolérance de l'ambiguïté*: Une situation interculturelle peut créer un état de fluctuation dans lequel les normes, les hypothèses et les modes de communication que nous jugeons normaux ne sont pas reconnus, partagés ou acceptés. Pourtant, au même moment, une situation de formation exige notre engagement dans un processus dans lequel la communication et l'interaction doivent fonctionner en permanence. Sur le plan intellectuel et émotionnel, ce type de processus peut générer de l'insécurité et de la frustration, ainsi que le recours à des positions défensives. Développer une tolérance de l'ambiguïté est une façon de réfléchir et de fonctionner dans l'incertitude; c'est une condition essentielle si l'on veut pouvoir se débarrasser d'une vision rassurante du monde sans être certain de retrouver immédiatement la sécurité d'une vision alternative (ibid., p. 35). Cela exige une analyse et une tolérance active, mais aussi d'apprendre à accepter l'insécurité tout en examinant au microscope ces éléments générateurs d'insécurité.

Dans le *T-Kit sur l'apprentissage interculturel* vous trouverez différentes approches pour la structuration des activités (pp. 21-32). Les points qui suivent sont presque toujours abordés par les pédagogies culturelles; leur prise en considération est un aspect central du développement personnel de ces compétences clés – sans mentionner le fait de faciliter aussi leur développement chez autrui:

- Apprendre à se connaître dans son propre contexte social et culturel.
- S'informer activement au sujet du monde et des interconnexions possibles entre les différentes réalités.
- Réfléchir à ses attitudes, valeurs, perceptions et comportements en relation avec à la fois l'analyse sociale générale et les interactions spécifiques entre les groupes.
- Appréhender la communication comme un processus culturel négocié qui exige une attention constante, tant des aspects verbaux que non-verbaux, ainsi que le développement de nouvelles compétences.

### **Suggestion for Reflection**

Réfléchissez au schéma TE-10 dans la section 3.5.3 en relation avec votre expérience de l'apprentissage interculturel:

1. *Zone de confort*: Selon quels critères une situation vous paraît-elle confortable?
2. *Zone d'expansion*: Qu'est-ce qui a favorisé chez vous l'expansion? Pouvez-vous associer ce phénomène à l'un des facteurs ci-dessus? Comment avez-vous géré la situation?
3. *Zone de crise*: Comment avez-vous réagi à cette crise? Lesquelles des compétences clés évoquées précédemment sont en rapport avec la situation?

## **3.3 Les stratégies et les méthodologies**

### **3.3.1 Les stratégies de formation**

La prochaine étape du processus de construction est la conception d'une formation qui reflète les résultats que vous souhaitez atteindre et qui prenne en compte divers styles et rythmes d'apprentissage. La stratégie de formation concerne la façon dont vous planifiez le déroulement de votre programme; la logique selon laquelle le contenu sera élaboré et les méthodes assemblées compte tenu du développement de la dynamique de groupe. Dans ce contexte, certains éléments ne relèvent pas, de toute évidence, de la statistique quantique; par exemple, ne pas débiter un stage avec un plan des actions à venir, lorsque le but et le projet n'ont pas été définis. Pourtant, une stratégie de formation est importante puisqu'elle matérialise pour la première fois l'interconnexion des éléments de la formation. Le schéma TE-16 (voir 4.1.3), qui présente le modèle d'interaction centré sur le thème, illustre cette interconnexion.

On pourrait penser que ce modèle illustre la formation en général (4.1.3) 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 thèmes et la forme de la rencontre. «*Je*» est chacune des personnes individuellement impliquées dans cette formation - que ce soit dans l'équipe ou en tant que participant -, et chacun apporte ses attentes, ses biographies d'apprentissage, ses connaissances et ses expériences en relation au thème, etc. «*Nous*» est le groupe; bien plus qu'une collectivité physique, il représente un groupe avec une existence culturelle impliquant le développement de modes de communication, d'hypothèses partagées, de dialogue sur les valeurs, d'atmosphère, de rôles, de manquements et d'autres dynamiques, bref, un processus collectif. 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».

Le triangle suggère que, dans la sphère, ces différents éléments du thème – individus et groupe – doivent avoir des relations équilibrées. Chacun des axes du triangle nous amène à des questions qui façonnent la stratégie de formation; la liste qui suit n'est pas exhaustive:

- *Thème – Nous*: Quel niveau d'expérience 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 de 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? Quel 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 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?

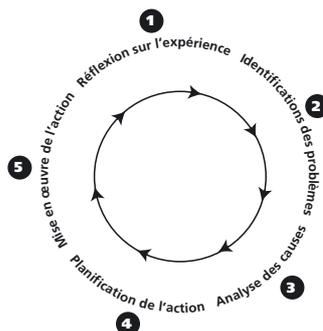
La *sphère* doit alors être structurée en fonction de toutes ces relations; possibilités et limites de l'espace de travail, finances, attentes de l'organisation, etc.

Nous pouvons examiner un exemple pratique de la stratégie de formation en relation avec la sphère. Le diagramme circulaire (TE-7) illustre l'*Analyse sociale de la méthode psychosociale*, développée par le World Studies Project (1976:4, dans Leahy, Anne 1996:20). Cette stratégie de formation est basée 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 points 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 voulons adopter. Selon cette stratégie, il reste des décisions majeures à prendre. La stratégie indique l'enchaînement logique des opérations à effectuer grâce à la méthodologie introduite pour faciliter la formation.

### TE-7

#### Méthode psychosociale de l'analyse sociale





### 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 motiver les participants, d'un exercice de simulation, d'un exposé, etc. La méthodologie, par contre, est la logique éducative des méthodes choisies. L'exercice de simulation *Ecotonos* est une méthode; la simulation est une méthodologie fondée sur la philosophie de l'apprentissage expérientiel. 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 «idée» des méthodes du programme; elle 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.

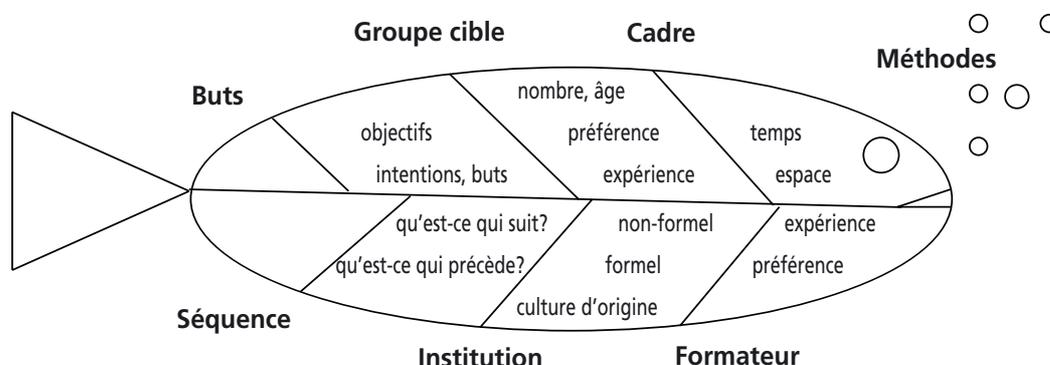
Une méthode est l'angle sous lequel toute planification de formation va être présentée aux participants. En tant que telle, elle va avoir pour mission de communiquer beaucoup d'informations sur ce processus préalable. Un exposé de cinq heures sur la participation et la citoyenneté - sans questions ni 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 adoptées par le contenu ou la formation. Aussi, à la base, la méthode doit-elle être en lien avec la vision et l'objectif de la formation - en d'autres termes, 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 toute l'entreprise. Si nous commençons à dresser une liste de questions auxquelles se référer lors du choix des méthodes, les premières 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: «A la fin de la session, je voudrais pouvoir dire que les participants...»)

Ces questions sont également utiles aux équipes pour 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 premières relations entre les méthodes et la globalité des facteurs, examinons, à la manière des Romains, les entrailles d'un poisson.

#### TE-8



Le détenteur du droit d'auteur étant introuvable, nous publions cette illustration en attendant qu'il en réclame la propriété. Toute information susceptible de nous mettre en contact avec ce dernier est la bienvenue



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. Les questions qui suivent sont à considérer 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 familiarité 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?

Dans le cadre de ces considérations relatives au groupe, nous pouvons ajouter une autre 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 intéressantes? (âge, éducation, langue, antécédents socioculturels, expériences, etc.)
- La méthode favorise-t-elle l'active participation des apprenants?
- La méthode fait-elle appel à davantage que des compétences 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 suppose-t-elle certaines capacités physiques de la part des participants?

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:

- Quelles connaissances préalables la méthode suppose-t-elle? (intellectuelles, émotionnelles, etc.)
- En quoi la méthode est-elle en rapport avec ce qui s'est passé avant et ce qui doit venir?
- 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 point, et pourquoi?

Enfin, la sphère suggère également différents facteurs qu'il convient de prendre en compte.

- La méthode est-elle faisable?
- La méthode est-elle sûre au plan physique et saine au 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? Autorise-t-il les petits retards et donne-t-il la possibilité de mener l'activité à son terme et de parvenir aux objectifs?

**Note:** La plupart des questions sont inspirées ou adaptées d'un document «Considerations for the Design of Training Programmes and the Choice of Methods», par Antje Rothmund, pour la Formation des formateurs, Centre Européen de la Jeunesse de Budapest, 1998 (lui-même adapté de Gerl, H: «Methoden der Erwachsenenbildung» dans Pöggeler, *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Stuttgart, 1985).

### **Suggestion de réflexion**

1. Après avoir étudié cette liste, voyez-vous des questions à ajouter dans les différentes catégories?
2. Sont-elles le fruit d'expériences particulières?



### 3.3.3 Les méthodes et le formateur

Enfin, bien sûr, le succès de la méthode choisie va dépendre du formateur chargé de conduire la formation. Quelqu'un a dit que les formateurs étaient des êtres humains; cela est fort probablement vrai. Néanmoins, comme dans de nombreux autres domaines de la vie, quelques simples précautions peuvent mettre à l'abri de situations non voulues. Une méthode impliquant un groupe dans une situation d'apprentissage expérientiel n'est pas une science exacte; en outre, les contributions et directions imprévues sont également précieuses. Mais il faut pour cela que le formateur, conscient de leur caractère inattendu, 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 la maîtriser. Les affirmations suivantes peuvent lui servir de guide pour l'évaluation de la pertinence de sa méthode. Ces questions se prêtent en outre tout à fait au choix des méthodes pour l'apprentissage interculturel:

*Lors du choix des méthodes, le formateur doit.....*

- Avoir confiance dans la méthode et être convaincu de son efficacité.
- A chaque fois que possible, avoir expérimenté pleinement la méthode en tant que participant (ou dans une équipe dont certains membres en ont fait l'expérience et peuvent la communiquer aux autres).
- Etre en mesure d'anticiper les résultats, mais aussi de gérer les plus inattendus.
- Etre conscient de la place de ses opinions et interprétations, et travailler avec les interprétations et les associations des participants.
- Rendre les objectifs de l'unité du programme les plus clairs possibles, en évitant toutefois la facilitation dogmatique.
- Essayer de ne pas utiliser de méthodes susceptibles de générer chez les participants des sentiments ingérables dans le cadre de la formation.
- Accepter que certaines personnes puissent refuser de participer à un exercice.
- Avoir mis au point une stratégie pour le compte rendu et le feedback qui permette de traiter également les résultats inattendus.
- Etre conscient que l'apprentissage est un processus de changement et qu'il peut en cela être une expérience inconfortable. Les participants peuvent rendre la méthode (ou même le formateur) responsable de leur malaise. Le formateur doit analyser soigneusement si l'inconfort est généré par la méthode ou par les sentiments et les découvertes suscités par la méthode.

*(Affirmations adaptées d'Antje Rothemund, op.cit).*

Cette liste de vérifications peut sembler restreinte - cela dépend bien évidemment des facteurs spécifiques au contexte de la formation. Elle soulève néanmoins des questions concernant le rôle du formateur et son éthique, mais aussi la façon dont il considère sa relation et son pouvoir par rapport au groupe, ce qu'il est acceptable de demander aux participants, etc. (voir aussi 2.2.3) .

## 3.4 Considérations logistiques

Organiser un stage de formation, c'est comme se préparer à un voyage. Nos grands-mères disaient que mieux vous préparerez vos bagages, plus facile serait le voyage. A notre avis, elles avaient raison. Elles n'ont certes jamais fait allusion au travail de jeunesse - mais leur conseil vaut pour un stage de formation. Mieux vous le préparez, mieux vous vous préparez à affronter l'inattendu. Cette section propose 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 aussi de se souvenir que, si le stage en lui-même est la phase la plus attrayante, conduire une formation complète exige d'accorder la même valeur à chacune des phases impliquées.



Le tableau ci-dessous, très général, contient les éléments basiques à prendre en considération lorsque l'on prépare et conduit un stage de formation. Il présente les séquences logiques des principales démarches administratives à mener. Nous avons évité de donner une durée indicative pour chaque action, dans la mesure où cela dépend de nombreuses variables et de facteurs spécifiques – depuis 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

SEQUENCE	ACTION	CONSIDERATIONS
1	<ul style="list-style-type: none"><li>– Evaluation des besoins</li><li>– Choix du thème</li><li>– Décision relative à la date, au lieu, à l'organisation, aux types de manifestations et aux délais</li></ul>	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 et identifier les thèmes les plus adaptés pour la formation.
2	<ul style="list-style-type: none"><li>– Se renseigner sur les subventions accessibles et les conditions à remplir<sup>5</sup></li><li>– Rédiger la demande de subvention</li></ul>	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	<ul style="list-style-type: none"><li>– Exigences posées à l'organisation hôte et demande de confirmation</li></ul>	<p>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. A ce stade, il convient de s'informer sur les conditions d'accessibilité pour les handicapés.</p> <p>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'elle l'aura vu 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.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"><li>– Sélection de l'équipe préparatoire</li></ul>	Généralement, les organisations suivent leurs propres procédures internes de sélection, mais il faut veiller à ce qu'il y ait un équilibre des cultures représentées et des genres dans l'équipe. Il faut préciser clairement les attentes posées aux membres de l'équipe relativement à leurs expériences et leur engagement.

5. Différentes subventions sont accessibles aux niveaux national et international. Au plan international, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne proposent des subventions pour les activités européennes de jeunesse selon des critères spécifiques. Pour de plus amples informations, vous pouvez consulter les sites du Conseil de l'Europe, <http://www.coe.int>, et de l'Union européenne, <http://europa.eu.int>



SEQUENCE	ACTION	CONSIDERATIONS
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 de la réunion et des informations précises concernant la préparation du stage – telles les résolutions ou politiques, les demandes de subvention, les rapports des manifestations précédentes, etc.</p> <p>Durant cette réunion seront 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>Tout de suite après la réunion, le responsable du stage doit envoyer le rapport à l'équipe chargée de la planification.</p>
6	– Eventuelle 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, ce qui doit être loué et le coût d'une éventuelle annulation.</p>
7	– Invitations des experts et des formateurs externes	<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	– Invitations des organisations et des participants	<p>L'invitation au stage est rédigée suite à la réunion, puis envoyée au groupe cible des organisations et aux participants potentiels.</p> <p>L'invitation doit contenir les buts et les objectifs de la manifestation, les méthodes de travail, le profil des participants, un formulaire de candidature (contenant des précisions relativement au régime alimentaire et aux capacités linguistiques), le formulaire de voyage, la demande de visa, les instructions en matière d'accès pour les handicapés 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 établis pour le profil des participants, l'équipe préparatoire dresse la liste des candidats sélectionnés et leur fait parvenir une lettre d'acceptation. Cette lettre contient normalement des informations précises sur le programme et le lieu de la formation, sur la façon de s'y rendre et des instructions relatives au paiement.</p> <p>Faire attention aux personnes handicapées désireuses de participer. Il convient de leur fournir toutes les informations nécessaires et de leur indiquer les démarches à entreprendre pour pouvoir participer.</p>



SEQUENCE	ACTION	CONSIDERATIONS
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 convient de respecter.
11	- Versement des frais de participation	Certaines organisations exigent le paiement préalable des frais de participation par virement bancaire, d'autres en liquide à l'arrivée. Cela signifie que des coordonnées bancaires précises sont nécessaires et que la monnaie du paiement doit être précisée.
12	- Préparation des documents et des matériels nécessaires	Dès lors que le nombre de participants est connu, les matériels et les documents nécessaires aux activités peuvent être traduits, si nécessaire, et photocopiés à l'intention des membres de l'équipe et des participants (ces documents doivent notamment inclure un certificat de présence).

### 3.4.2 Pendant

SEQUENCE	ACTION	CONSIDERATIONS
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 revoir le programme à la lumière des attentes exprimées dans les formulaires de candidature. Cela permet aussi de régler les détails et les 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).
2	- Diverses tâches administratives – dont vérification des paiements, mise à jour de la liste des participants, formulaires de demande. Selon les subventions reçues, il peut être envisagé de demander des compensations pour perte de salaire – ou d'autres requêtes de ce type.	Les participants sont invités à vérifier leurs coordonnées, puis les listes peuvent être corrigées et distribuées.  Il convient de donner des instructions précises pour le remplissage des formulaires de requête – dans le cas où de telles requêtes seraient prévues dans la subvention globale.
3	- Le rapport quotidien	Les participants peuvent être chargés de rédiger un rapport quotidien. Ces rapports servent ensuite de base à la rédaction du rapport final. Voir 3.4.8 pour la rédaction du rapport.
4	- Remboursement «sur place»	Si les participants ont besoin d'un remboursement en liquide, ils doivent compléter le formulaire approprié. Il convient de joindre tous les reçus ou de demander aux participants de les transmettre le plus vite possible. Dans ce cas, pensez à emporter des copies de ces reçus!
Et	- TOUT LE RESTE!!!	Il ne faut pas que l'équipe soit débordée par ces tâches administratives. Ne pas oublier qu'il s'agit avant tout d'un programme éducatif!



### 3.4.3 Après

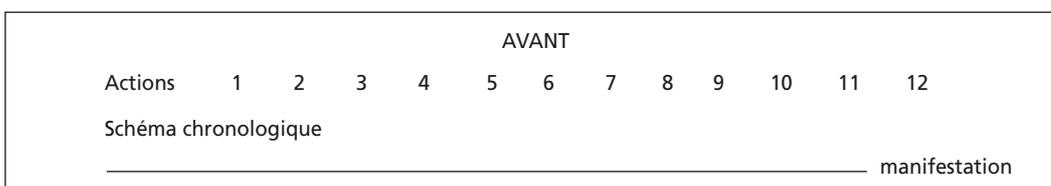
SEQUENCE	ACTION	CONSIDERATIONS
1	– Remboursements éventuels des frais de voyage et des pertes de salaire	Le responsable de la manifestation doit transmettre tous les formulaires de demande à la personne concernée au sein de l'organisation, afin de procéder aux remboursements.
2	– Remercier l'équipe, le personnel sur le lieu d'accueil et l'organisation hôte (lettre, fax ou petit cadeau)	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	Selon la pratique de l'organisation et les clauses associées à l'octroi de subvention, un rapport doit être rédigé et transmis aux personnes adéquates.
4	– Réunion d'évaluation	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 sur la phase de suivi.

De toute évidence, il y a de nombreuses choses à garder en tête – en termes de gestion de ressources à la fois humaines et financières. 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 globale 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!

#### **Suggestions de réflexion**

Au début de cette section, nous avons déclaré que le tableau précédent suggérait une séquence dans l'action (surtout administrative) susceptible de vous aider à la préparation d'une manifestation de formation. Nous avons délibérément choisi de ne pas indiquer de durée pour les différentes actions; cela dépend de vous:

- Pensez à la taille, à la structure, à la gestion et aux habitudes de votre organisation. Sur la base de ces éléments, essayez d'attribuer à chacune des actions, sur le schéma chronologique, le temps qui vous paraît nécessaire (un mois avant ou un mois après, par exemple).



*Vous pouvez reprendre ce schéma pour APRES.*



#### **3.4.4 Les réunions de l'équipe préparatoire – Pourquoi, quand, quelle durée?**

La possibilité de tenir une ou plusieurs réunions d'équipe avant le stage de formation dépend de différents facteurs, tels les ressources financières ou la disponibilité des membres. Certains éléments de la formation peuvent certainement se préparer par courrier électronique, fax ou téléphone avant le début de la rencontre. Néanmoins, rien ne remplace une réunion dans laquelle tous les membres se retrouvent pour partager et échanger 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 tous ou certains des membres n'ont jamais travaillé ensemble, la réunion préparatoire constitue la première expérience de travail en commun et l'occasion de faire connaissance.

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. 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 du stage. Le fait que les membres de l'équipe se connaissent ou pas va aussi être un élément déterminant. Quoi qu'il en soit, la réunion doit durer au moins deux jours. Outre le fait de clarifier le cadre du stage, de préparer le programme et de répartir les tâches, il faut réserver 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 par courrier électronique et qu'est-ce qui ne peut l'être? Il peut être utile de nommer un coordinateur chargé du suivi et du respect de la planification entre les réunions.

#### **3.4.5 Le profil des participants**

Lorsque les buts et les objectifs du stage de formation sont définis et que l'équipe commence à examiner le programme (3.5), elle doit aussi se pencher sur le profil des participants qu'elle souhaite cibler.

Convenir du profil des participants est capital. Une description détaillée du profil choisi va aider les organisations à déterminer quels membres elles doivent envoyer au stage. Cela va aussi aider l'équipe à préparer le programme et à prévoir l'active implication des participants. Bien évidemment, le profil n'est qu'un ensemble de caractéristiques auquel les participants vont conférer une réalité; ce n'est pas une liste de souhaits. 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). Ceci dit, faire appel à un profil 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.

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

- **Age:** Certaines institutions conditionnent leurs subventions à des limites d'âge. En termes d'éducation du groupe, il est également utile d'évaluer une catégorie d'âge en rapport avec vos buts, objectifs et méthodes de travail.
- **Langue:** Il s'agit là d'une question cruciale, notamment si l'équipe doit prévoir 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. Le problème récurrent de l'évaluation des compétences linguistiques réside dans l'impossibilité de vérifier que le formulaire a été rempli effectivement par le candidat et non par un collègue de son organisation. Les personnes concernées sauront se reconnaître.
- **Expérience:** Cette partie doit permettre d'indiquer la nature et la portée des expériences des candidats en relation avec le thème du stage. Par exemple, dans le cas d'un stage sur la gestion de projets pour des personnes expérimentées, 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 reconnaître et incorporer les processus d'apprentissage préalables. L'équipe peut exploiter les informations relatives aux expériences des participants en tant que point de départ au programme et organiser l'implication des participants à partir de leurs connaissances et l'évaluation de leur travail précédent.

- **Besoins et motivations:** Le point 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 réellement avoir besoin de la formation, si l'on veut cibler correctement les buts généraux et les objectifs de la formation. Ils peuvent en avoir besoin 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 demander aux candidats pourquoi ils ont besoin de la formation et quels bénéfices ils en attendent. 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.
- **Type d'organisation:** Ce point doit permettre de clarifier le type d'organisation ciblé; le formulaire peut demander des informations sur les antécédents, les buts et les structures des organisations candidates.
- **Position au sein de l'organisation:** 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. Cela est notamment vrai pour les activités internationales.

Dès que l'organisation a reçu les formulaires de candidature, elle peut démarrer la sélection. Un principe opérationnel important à souligner est que 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. Cela n'est pas toujours possible; la frontière entre sélection et jugement est mince et certaines raisons politiques ou organisationnelles peuvent motiver des admissions ou des refus. Mais les équipes peuvent limiter ces biais en définissant au préalable des critères de sélection les plus clairs possibles.

### 3.4.6 Les différents types de stages de formation

L'une des étapes fondamentales de la préparation consiste à décider du type de stage de formation (voir aussi 3.2.3). Ce choix va clairement 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/institution – qui a défini le type de stage qu'elle souhaitait mener. Vous trouverez ci-dessous une liste non exhaustive des principaux types de stages proposés.

<p>Un stage de <b>LONGUE DUREE</b> est prévu pour se dérouler sur une période relativement longue et se compose de différentes parties. Généralement, il s'agit de deux stages séparés par un intervalle de temps fixe pendant lequel les participants doivent conduire des tâches spécifiques sur la base de leurs expériences du premier stage. Les résultats sont alors évalués lors du deuxième stage.</p>	<p><b>Commentaires:</b> Ce type de cadre est souvent employé pour des formations de longue durée – sur la gestion de projets, par exemple. Le processus de formation, de mise en œuvre et, enfin, d'évaluation s'est avéré bénéfique à la fois pour les formateurs et les stagiaires, en leur fournissant une vision complète de la boucle de formation.</p>
<p>Un stage de <b>COURTE DUREE</b> par exemple une session d'étude, est généralement un stage complet planifié sur 5 à 7 jours.</p>	<p><b>Commentaires:</b> Très fréquemment utilisé. Compte tenu de la durée limitée, les formateurs doivent résister à la tentation de surcharger le programme et réserver suffisamment de temps à la construction du groupe et à sa mise en route.</p>



<p>Dans un stage <b>SUR MESURE</b> le programme et le contenu sont spécifiquement conçus pour répondre aux besoins des participants. Il existe différentes façons de le 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. Sinon, même les buts et les objectifs peuvent être décidés à l'occasion d'un processus de facilitation. Cette formule peut convenir à une formation avancée sur un thème spécifique, ou à une organisation travaillant dans un secteur dans lequel les membres ont besoin d'identifier leurs lacunes en termes de compétences et de connaissances – et donc de se former en conséquence.</p>	<p><b>Commentaires:</b> Pour les formateurs et les participants, ce type de stage peut être fortement mobilisant et dynamique, car il requiert non seulement de la flexibilité, mais également la capacité d'intervenir sur un éventail de thèmes et de sujets potentiellement large.</p> <p>Dans ce contexte, le processus qui consiste à identifier et à interpréter les besoins des participants – et à choisir la meilleure façon de les gérer – est central. Si les participants doivent contribuer à la conception du stage, alors la facilitation de ces besoins doit être attentivement pensée; en d'autres termes, les méthodes participatives et le rôle de l'équipe et des participants durant le processus devront faire l'objet d'une attention toute particulière.</p>
<p>Un stage <b>basé sur des MODULES</b> qui consistent en des unités spécifiques – ou des stages de formation en soi. Les modules tendent à être axés sur une question spécifique; ils peuvent être progressivement mis en relation les uns avec les autres ou être proposés de façon isolée.</p>	<p><b>Commentaires:</b> Cette formule est très utile lorsque les participants sont ensemble pour un temps suffisamment long qui permet de proposer plusieurs modules (leur longueur est clairement relative); elle se prête à la fois à la formation à la "construction de groupe" et à l'analyse de plusieurs sujets indépendants.</p>
<p><b>Le STAGE PRATIQUE (ou de perfectionnement)</b> est une formation spécifique sur un sujet donné en relation avec la tâche ou le travail que le stagiaire doit exécuter.</p>	<p><b>Commentaires:</b> Le principal avantage de cette formule est que le contenu de la formation est immédiatement appliqué et que le formateur bénéficie des réactions immédiates du stagiaire.</p>
<p>Un stage de <b>FORMATION OBLIGATOIRE</b> dispose de buts et d'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.</p>	<p><b>Commentaires:</b> Ce type de stage est courant dans certaines organisations – telles les Guides et les Scouts – dans lesquelles des formations spécifiques précèdent des rôles ou des postes spécifiques. Le système de formation de l'organisation repose sur ses besoins de formation; néanmoins, il convient de reconsidérer périodiquement ces besoins et le système en place.</p>
<p>Un stage <b>MIXTE</b> réunit les aspects des stages précités afin de répondre à des besoins spécifiques.</p>	<p><b>Commentaires:</b> Ce type de stage est dicté par le contexte et il faut veiller au processus éducatif entre les éléments du stage. En guise d'exemple, on peut citer un stage basé sur des modules, dont un module est consacré au perfectionnement, tandis que les autres sont "sur mesure".</p>

### **Suggestions de réflexion**

Pensez aux stages de formation auxquels vous avez pris part ces dernières années.

- De quels types de stages s'agissait-il?
- Figurent-ils sur la liste?
- Dans l'affirmative, souhaiteriez-vous ajouter des commentaires?
- Au vu de l'évaluation/des résultats du stage, auriez-vous choisi un autre type de stage?
- Y a-t-il d'autres stages que vous voudriez ajouter à cette liste?  
Comment les décririez-vous et les évalueriez-vous?



### 3.4.7 Les supports de formation

Dans la section sur les styles d'apprentissage (3.2.4), nous avons souligné que les individus apprennent différemment, à des rythmes différents et en relation avec les divers stimuli et les compétences engagées. Tout en reflétant ces facteurs dans les choix méthodologiques d'un stage de formation (3.3.2), la structuration physique des sessions et la façon dont le matériel est présenté exercent une influence déterminante sur la communication et la facilitation de l'apprentissage. S'il est inutile de se tourmenter pour le choix entre un tableau à feuilles mobiles et un tableau blanc, le choix du matériel de formation exige quand même une certaine considération.

Ce choix repose sur différents éléments:

- Le nombre de participants et leurs antécédents (en particulier dans un environnement international, mais pas seulement)
- L'environnement physique
- L'approche et la stratégie de formation
- Le sujet et le contenu de la session
- Le matériel disponible
- Les compétences et les capacités des formateurs

Lors de l'examen de ces éléments, il est bon de se rappeler que les supports de formation ne sont pas en soi une méthode de formation; ils 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 vidéo-conférence 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. A ce sujet, il est conseillé de vérifier avant votre 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 1.2.4, notre façon de former est le reflet de notre image de formateur et les supports que nous employons peuvent en être une extension.

Vous trouverez dans le tableau ci-dessous un guide utile:

SUPPORTS	COMMENTAIRES
Supports visuels <ul style="list-style-type: none"><li>• rétroprojecteurs</li><li>• diapositives</li><li>• petits clips ou films</li><li>• photos</li><li>• tableaux</li><li>• cartes de couleur</li><li>• post-it</li><li>• brochures</li><li>• présentations avec PowerPoint</li></ul>	Assurez-vous que la disposition de la salle est adéquate et que tous les participants peuvent voir parfaitement. Cela implique généralement de vérifier les éclairages et la position de l'écran. Il est mieux de limiter vos supports à des détails essentiels et d'éviter les distractions. Choisissez une mise en page appropriée, avec une taille de police adéquate. Espacez les lettres suffisamment et préférez les lettres hautes aux larges. Si vous utilisez des couleurs, veillez à ne pas associer des couleurs ternes.
Matériel audio <ul style="list-style-type: none"><li>• Musique</li><li>• Microphone</li></ul>	La musique est souvent employée pour détendre les participants ou pour aider le formateur à instaurer une atmosphère spécifique. Parler dans un micro n'est pas toujours facile; entraînez-vous pour trouver la bonne distance au micro et éviter les effets de boucle.
Accessoires physiques <ul style="list-style-type: none"><li>• ballons</li><li>• équipements sportifs</li><li>• matériels pour les jeux de rôle, les déguisements, etc.</li><li>• matériels de modelage et de création visuelle</li></ul>	Durant la formation, les participants apprécieront les sollicitations physiques et stimulantes, qu'il s'agisse de jeux simples ou d'exercices créatifs à partir d'argile ou d'autres matériels. Vérifiez que vous avez du matériel en quantité suffisante pour un exercice particulier et pensez à contrôler les conditions de sécurité de l'environnement si nécessaire



<p><b>Contexte physique</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disposer les chaises en <b>cercle</b> 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.</li><li>• Disposer les chaises en <b>rangées</b> face à l'orateur est utile dans le cas de présentations visuelles, à condition que tous les participants puissent voir correctement. A la différence d'un cercle, cependant, cette disposition induit une évidente relation de pouvoir.</li><li>• Former avec les chaises <b>plusieurs petits cercles</b> est utile lorsque vous voulez constituer des groupes de travail pour effectuer des petits exercices ou tâches durant la session. L'orateur peut se placer sur une plate-forme à l'endroit le plus adapté de la salle.</li></ul>	<p>L'environnement est important pour la dynamique de groupe et a un impact sur le processus d'apprentissage.</p> <p>Les participants doivent être à l'aise, être en mesure d'entendre et de voir correctement. Il doit y avoir suffisamment de place pour les activités planifiées.</p> <p>La salle doit être suffisamment aérée; une température régulée (ni tropicale, ni glaciale) facilitera l'attention des participants.</p> <p>Les participants et les formateurs doivent savoir où se trouvent les issues de secours.</p>
--	--

### 3.4.8 Le rapport – Pourquoi, par qui et pour qui?

Après un stage long et fatigant, il reste encore généralement à l'équipe de planification une dernière tâche – rédiger le rapport. Si le rapport ressemble souvent à la dernière ligne droite avant l'effondrement, il est bon de demander à l'équipe épuisée la raison fondamentale motivant sa rédaction. 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. Les rapports peuvent servir de souvenir, de contribution au développement des ressources; ils peuvent avoir pour but de faire honneur au nom de l'organisation et de conserver la trace de ses activités en guise de références futures, d'attraper la poussière, de répondre à l'exigence des financeurs en échange des subventions octroyées, etc.

Parallèlement, il y a de multiples façons de rédiger un rapport. L'équipe peut en avoir la responsabilité et planifier sa rédaction dans le cadre du déroulement de la manifestation, en nommant un rapporteur pour chaque jour ou chaque module. Différemment, dans le cas d'événements de grande envergure – ou lorsque la volonté est de produire un support publiable –, un *rapporteur* externe peut être engagé. La pratique commune consiste à impliquer les participants dans la rédaction afin de produire une ressource commune; cela se traduit souvent par un rapport quotidien qui, lorsqu'on lui associe les divers matériels écrits utilisés pendant la session, fournit la base d'un rapport final. Dans tous ces cas, ou lorsqu'une combinaison d'approches est privilégiée, il est utile de décider à l'avance de la structure et des rubriques du rapport. Lorsque les participants interviennent, le fait de leur indiquer la structure à suivre peut les aider à participer aux sessions tout en notant les éléments intéressants.

Une autre question pragmatique est le timing. Le rapport doit être prêt pour la distribution dans un laps de temps raisonnable suivant la manifestation – du moins, c'est l'espoir généralement formé. Les financeurs ou les institutions qui ont accordé les subventions, en particulier, apprécient une diffusion efficace – et nombreuses sont celles et ceux qui imposent des délais pour sa soumission. Dans le cas d'un rapport sur les ressources, le distribuer rapidement aux anciens participants est une façon de profiter de l'énergie générée par la formation; cela permet notamment à ceux-ci de l'exploiter au sein de leurs organisations et via des activités de multiplication. Lorsque ce rapport s'adresse à un public plus large, les portraits et les allusions à des personnalités ou à des incidents spécifiques – en dépit de leur grande valeur nostalgique – peuvent être très irritants pour les «non-initiés». Certains rapports font l'objet d'une rédaction «générale» à laquelle vient s'ajouter une section confidentielle; le rapport peut de ce fait être distribué 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.

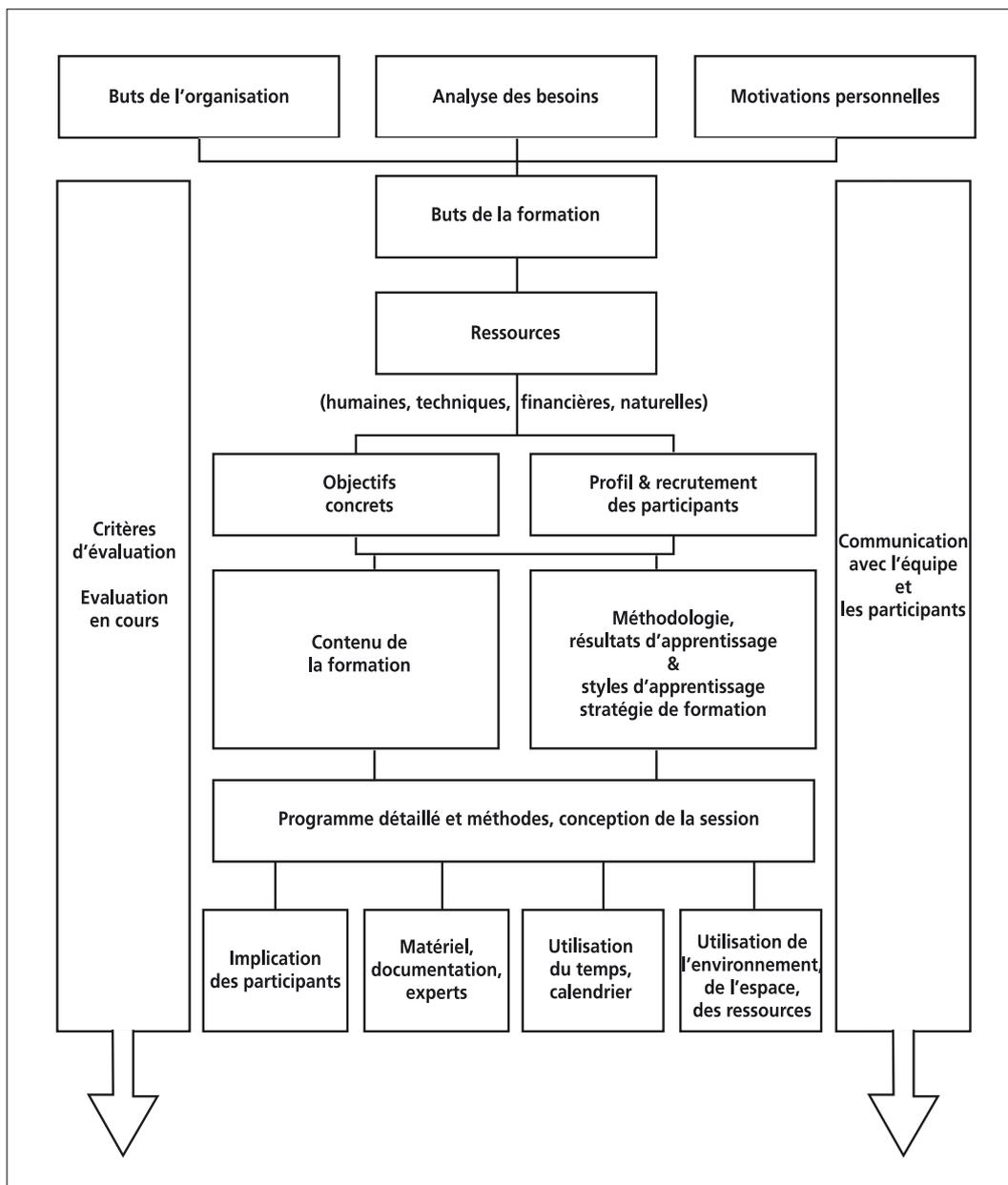
**L'Annexe 2** offre un échantillonnage de divers types de rapports: un bref rapport des résultats, un rapport sur les ressources et un rapport d'évaluation. Enfin, le contexte, l'organisation et l'équipe doivent décider de l'accent à donner et des aspects à souligner.



## 3.5 La conception du programme

La section précédente a traité 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.

### TE-9 Préparation d'un programme de 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 lors de la première phase. Voici quelques suggestions à l'intention de l'équipe, lorsqu'elle devra poser les bases de la planification de son programme:

*Evaluation des besoins, motivations personnelles et buts organisationnels/contexte institutionnel:*  
Ces facteurs indiquent 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 formateurs 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?

*Ressources*

- Quelles sont les ressources financières et matérielles disponibles pour la mise en œuvre de ce stage?
- Quelles ressources, en tant que formateurs – connaissances, capacités, aptitudes, niveau d'énergie et temps – pouvez-vous investir dans cette formation?

*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 et issues 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 par ce stage?
- Quel niveau d'expérience, quels antécédents, besoins, motivations et intérêts les participants doivent-ils avoir?

### 3.5.2 Définir les éléments du programme

Définir les éléments du programme est généralement la première «véritable» étape de la conception du programme. Quels thèmes le stage doit-il aborder? Il peut être difficile, en équipe, de se concentrer sur les éléments 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 de garder trace des idées, par exemple en les notant sur un tableau à feuilles mobiles, afin que tous puissent les voir.

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

- Répertoire les éléments envisageables
- Examiner les éléments du programme – Qu'entendons-nous par contenu?
- Se mettre d'accord sur le contenu



- Etablir des priorités concernant les éléments du programme – Quels sont les plus importants? Sur lesquels souhaitons-nous passer le plus de temps?
- Classer les éléments du programme – Créer un schéma de programme qui incorpore la prise en considération de la dynamique de groupe et la stratégie de formation
- Créer un programme des unités jour par jour
- Créer des plans de session pour chacune des unités

L'exercice ci-dessous propose un moyen de faciliter la discussion au sein de l'équipe et donc la définition du contenu du programme.

### **Répertoire des éléments du contenu sur des post-it pour élaborer le programme**

- Etape 1: Tous les formateurs notent sur des post-it les éléments qu'ils souhaitent intégrer dans le programme – un par post-it. Tous les post-it sont ensuite collés au mur pour être visibles de tous les membres.
- Etape 2: Clarifier les points qui l'exigent.
- Etape 3: Inscrivez sur des post-it d'une autre couleur les titres des rubriques sous lesquelles regrouper les éléments. Qu'est-ce qui fait que certains forment des groupes?
- Etape 4: Retirez tous les post-it – sauf les titres – et mettez-les de côté. Les post-it restants (les titres) formeront les éléments de votre programme.
- Etape 5: Discutez du résultat obtenu. Etes-vous satisfaits de ces éléments? Est-ce que quelque chose manque? Si nécessaire, reconsidérez les post-it initiaux.
- Etape 6: Organisez ces éléments dans le déroulement du programme.
- Etape 7: Rédigez un programme jour par jour sur la base de ces indications.
- Matériel: Des post-it de deux couleurs et des marqueurs pour tous les membres de l'équipe et un large mur pour l'affichage.

### **3.5.3 Créer un programme offrant des opportunités d'apprentissage**

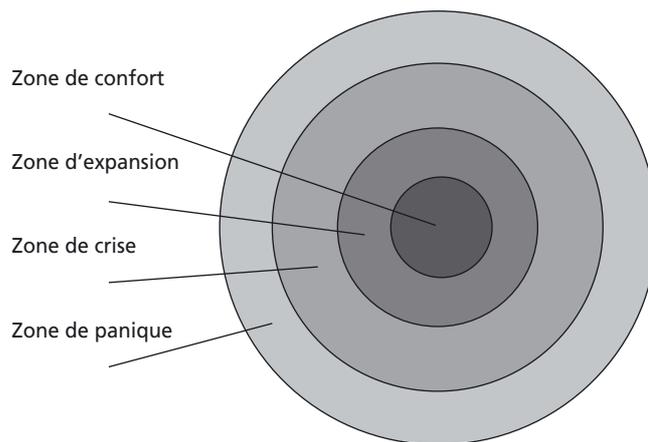
Logiquement, l'étape suivante majeure pour la planification du programme consiste à définir l'approche éducative. Comment souhaitez-vous gérer les différents éléments? Quelle sera la méthodologie la plus utile aux participants et la plus apte à vous mener à vos objectifs de formation? Comment voudriez-vous travailler? La méthodologie et les méthodes que vous choisissez 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* dans lesquelles les participants sont susceptibles d'entrer à différents moments du stage. Comme représentées dans le schéma TE-10 ci-dessous, les zones indiquent le degré de remise en cause personnelle qui va être provoqué par le stage.

Dans la *zone de confort*, les participants ne vont être confrontés à aucun enjeu spécifique. Il peut certes s'agir d'une nouvelle expérience, mais les valeurs, les convictions et les perceptions personnelles ne vont pas être remises en question. L'apprentissage est confortable. Un participant pénètre dans la *zone d'expansion* lorsqu'il est amené à réfléchir à ses propres perceptions, attitudes ou comportements – et à ceux des autres. Dans cette zone, des questions se posent et des changements de perception, d'attitude ou de comportement sont possibles. Si l'expansion se poursuit, le participant risque alors d'entrer dans la *zone de crise*. Il est possible que des points sensibles aient été touchés, que des convictions et des perceptions aient été ébranlées ce qui requiert une grande tolérance de l'ambiguïté. Dans la *zone de crise*, les participants sont très vulnérables. Par contre, l'anxiété générée par cette ambiguïté et la crise qui en résulte peut s'avérer une expérience et source d'apprentissage très intéressante lorsque l'énergie libérée est canalisée de façon constructive. Cependant, de la *zone de crise* à la *zone de panique*, il n'y a qu'un pas. Lorsque les individus paniquent, ils se bloquent, se retranchent dans des certitudes confortables; l'apprentissage devient alors impossible. A ce stade, les participants peuvent entrer dans des processus émotionnels qui ne peuvent être contenus et gérés de façon adéquate dans le cadre d'un stage de formation.



Ce modèle indique que notre programme sera plus efficace si les participants entrent dans la zone d'expansion, voire, si possible, dans la zone de crise, à certains moments de la formation. Mais nous devons garder à l'esprit que, si l'apprentissage expérientiel doit favoriser l'expansion des participants et leur remise en question, les crises doivent rester exceptionnelles. Il faut en outre éviter de placer les participants dans des situations de panique. Les équipes doivent être capables de soutenir ces derniers pendant les moments de défi personnel – alors, n'ouvrez pas de portes que vous ne sauriez refermer!

### TE-10



(Le détenteur du droit d'auteur étant introuvable, nous publions cette illustration en attendant qu'il en réclame la propriété. Toute information susceptible de nous mettre en contact avec ce dernier est la bienvenue.)

#### Suggestions de réflexion

1. Il est difficile d'offrir les mêmes opportunités d'apprentissage pour tous un certain nombre de participants qui disposent de différents niveaux d'expérience. Comment interprétez-vous la diversité de votre groupe? Jusqu'où pouvez aller avec votre groupe?
2. Avez-vous connu un sentiment de panique face à un groupe avec lequel vous avez travaillé? Quelle en était l'origine? Comment l'avez-vous géré? Votre équipe avait-elle les capacités requises pour gérer les situations de crise et de panique?

### 3.5.4 Axer le programme sur les participants

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 cette réflexion:

*Besoins et attentes des participants:* Les besoins, les motivations et les attentes des participants à l'égard du stage sont autant d'informations capitales pour le formateur qui lui permettront de mesurer la pertinence de son action. 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 4.4.1). Elle 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 leur expérience de formation dans la suite de leur travail?

*Reconnaissance des connaissances préalables des participants:* N'oubliez pas que les participants arrivent avec leur histoire en terme de formation et leurs bagages d'expériences. Selon les niveaux d'expérience au sein de votre groupe, reconnaître et exploiter les connaissances et les ressources des participants dans le cadre du stage peut être une démarche cruciale qui les aidera à s'impliquer dans le processus de formation et qui créera les conditions nécessaires à l'éducation par les pairs. Il convient donc d'offrir des espaces dans lesquels les participants pourront partager leurs expériences. Ceux d'entre eux en possession de connaissances ou de compétences spécifiques peuvent contribuer à la formation en faisant des exposés ou en encadrant des ateliers.



---

*Responsabilité du processus d'apprentissage:* D'un côté, les participants peuvent ne prendre que ce qu'ils souhaitent apprendre ou jugent utile. D'un autre côté, ils peuvent avoir des besoins dont ils n'ont pas pris conscience. Selon vous, quelles sont les responsabilités respectives des participants et des formateurs dans le processus d'apprentissage? Qui peut et devrait déterminer ce que les participants ont besoin d'apprendre?

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

*Utilisation de l'environnement, de l'espace et des ressources du groupe:* 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 la ville, 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 existantes 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 section 4.4)

*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 le stage de formation? La section 4.4.6 analyse en détail la question de la gestion du temps.

### 3.5.5 Les phases et le déroulement du programme

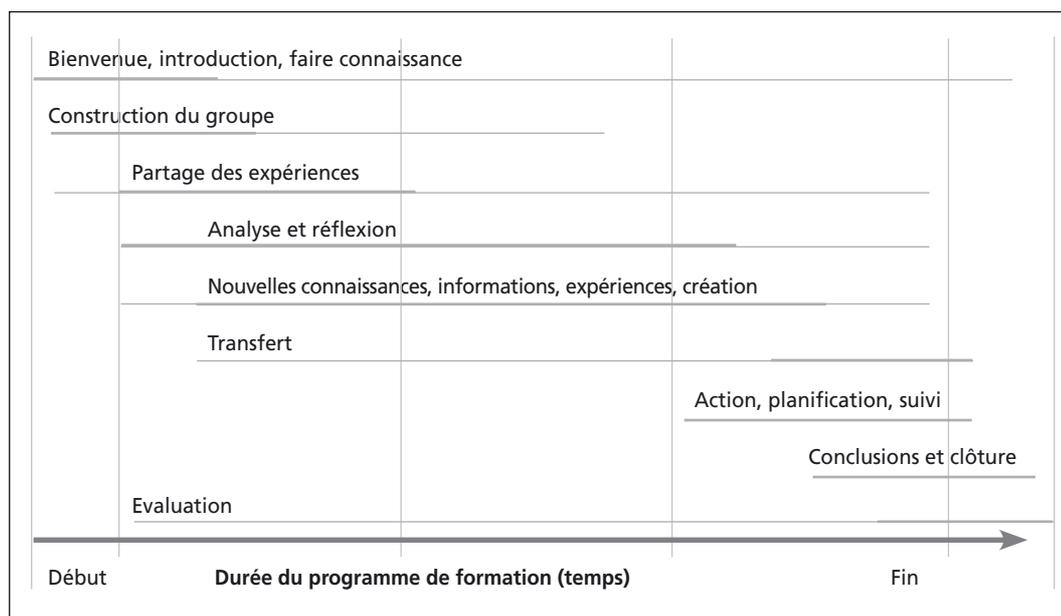
Certaines phases sont communes avec presque tous les programmes, indépendamment de leur contexte, objectifs et contenu. Chaque programme doit travailler avec ses ressources, sa dynamique et le développement de son groupe, introduire des connaissances et créer des opportunités de nouvelles expériences et de transfert pour l'application. Ces phases de programme génériques sont fondées sur la dynamique de groupe, les théories des cycles et des types d'apprentissage et les stratégies de formation courantes. Toutes ces phases sont des parties essentielles du programme. Comme le montre le graphique 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, en guise de soutien et de contrôle du processus d'apprentissage. Le fonctionnement du groupe compte parmi les facteurs qui permettent de déterminer le déroulement 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.

La phase de **bienvenue et de présentation** – qui consiste à faire connaissance – est, disons, utile en début de stage. Les participants sont accueillis au stage via des présentations personnelles, techniques et thématiques. 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 présentes au sein du groupe. Le **partage d'expériences** mêle ces objectifs en offrant aux participants la possibilité d'échanger leurs antécédents et de prendre



conscience de 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 montage 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? 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 déroulement 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 compte rendu et les composantes spécifiques du programme. Cela va aider les participants à conférer à leurs connaissances issues de la formation des contextes politique et social et les rendre plus conscients et plus réflexifs sur leur propre processus d'apprentissage. Cela est nécessaire si l'on veut qu'une manifestation de formation ne soit pas déconnectée des situations de la vie et du travail. Le **transfert** implique, pour les participants, d'appliquer l'expérience de la formation à leur réalité et d'adapter les idées nouvelles 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 Internet, se multiplient les possibilités pour les participants de poser des questions et de réfléchir avec l'équipe et ensemble 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? Le fait d'aborder la question du suivi permet aussi de préparer mentalement les participants à leur retour chez eux. Tout en s'efforçant de générer des effets au-delà de la vie de la formation, il convient de ne pas négliger les **conclusions** et la **clôture**. Y a-t-il des conclusions à rédiger, un rapport final ou des recommandations à produire, des décisions finales à prendre par le groupe? Clôturer le programme signifie aussi refermer le cycle de la formation; cela peut inclure un rappel du processus de formation, de ses principaux points d'apprentissage et expériences. Associée à la clôture, l'**évaluation** aide les formateurs à mesurer l'impact du stage de 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.

Un processus de formation susceptible de convenir à des groupes multiculturels doit inclure différents niveaux d'apprentissage et de travail dans le schéma classique des 4 H (*head, heart, hands et health*) évoqué précédemment – qui implique quatre éléments: la tête, le cœur, les mains et la santé. Au moment de mettre au point le déroulement du programme, il faut 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?

### 3.5.6 Les types et les composantes du programme: quelques exemples

Si nous avons affirmé que la plupart des programmes comportaient des phases similaires, cela ne signifie pas que tous les programmes sont identiques en termes de type, sans parler de leurs composantes. Cette section non exhaustive analyse des choix majeurs relativement aux types de programme et leur relation avec les objectifs éducatifs et examine brièvement comment répondre à la diversité des styles d'apprentissage et des besoins au sein d'un groupe.

#### *Planifier le programme à l'avance ou le développer avec les participants?*

Jusqu'à présent, ce T-Kit a mis l'accent sur le développement d'un **programme de formation structuré**, dans une large mesure préparé à l'avance. Il s'agit là de l'approche la plus largement répandue, même si, indubitablement, dans ce cadre général, divers types de programmes sont envisageables. Un des avantages majeurs à préparer le programme à l'avance est que cela permet d'assurer l'inclusion des éléments importants. De plus, le programme peut ainsi être présenté de façon claire aux participants, tout en offrant un cadre précis et une stabilité pour l'équipe. Comme d'autres sections l'ont souligné, néanmoins, la préparation permet rarement, à la manière d'une boule de cristal, de prédire l'avenir. En outre, un programme excessivement détaillé peut s'avérer rigide et incapable de répondre à une dynamique de groupe particulière ou à des besoins de formation émergeant durant le processus. C'est la raison pour laquelle de nombreuses formations ne se contentent pas de réserver de la place pour les contributions et les consultations des participants, mais construisent le programme autour des **expériences et des ressources du groupe** (d'autres informations sur toutes les stratégies présentées ici figurent dans la section consacrée aux références).

- **L'apprentissage expérientiel du groupe** donne la priorité au développement du groupe et aux besoins identifiés et la formation est construite sur la situation en évolution. Les participants prennent part à la décision sur le programme jour après jour et peuvent apprendre à leur rythme. La réflexion avec d'autres participants et formateurs sur l'expérience est un élément capital du processus de formation. Cette approche du contenu en tant que processus et du processus en tant que contenu, peut créer un environnement d'apprentissage intensif et riche et les conflits doivent être gérés par le groupe. Pour les formateurs, ce type de formation exige un fort degré d'investissement personnel, une stabilité interne et la confiance en la capacité de l'équipe à gérer une évolution constante.
- **La technologie de l'Open Space (espace ouvert)** est un moyen de créer des unités «ouvertes» dans le cadre du programme, dans lesquelles les participants peuvent apporter leurs ressources et leurs intérêts. Cette méthode est généralement mise en œuvre le temps d'une journée complète et est organisée selon quelques règles de base autour d'un thème relativement vaste. Dans le cadre des créneaux de temps prévus, les participants peuvent proposer de tenir des groupes de discussion ou des ateliers sur les thèmes de leur choix. Un aspect essentiel de cette technique est qu'elle confère la responsabilité du processus d'apprentissage aux participants, dans la mesure où les individus et le groupe créent leurs propres conditions optimales. Des règles telles «toute personne qui vient est la bonne» et «lorsque cela commence, c'est que le moment est venu» reflètent cette approche.
- **La manufacture du futur** invite à envisager et à planifier des stratégies pour aborder les problèmes dans la société. L'approche se décompose en trois étapes: les participants soulèvent les problèmes qui les concernent et les notent sur des cartes qu'ils affichent. Ensuite, ils envisagent le tableau idéal, dans lequel ces problèmes ont été soigneusement examinés, puis ils établissent des liens entre ces images en réfléchissant à des stratégies, des actions et des



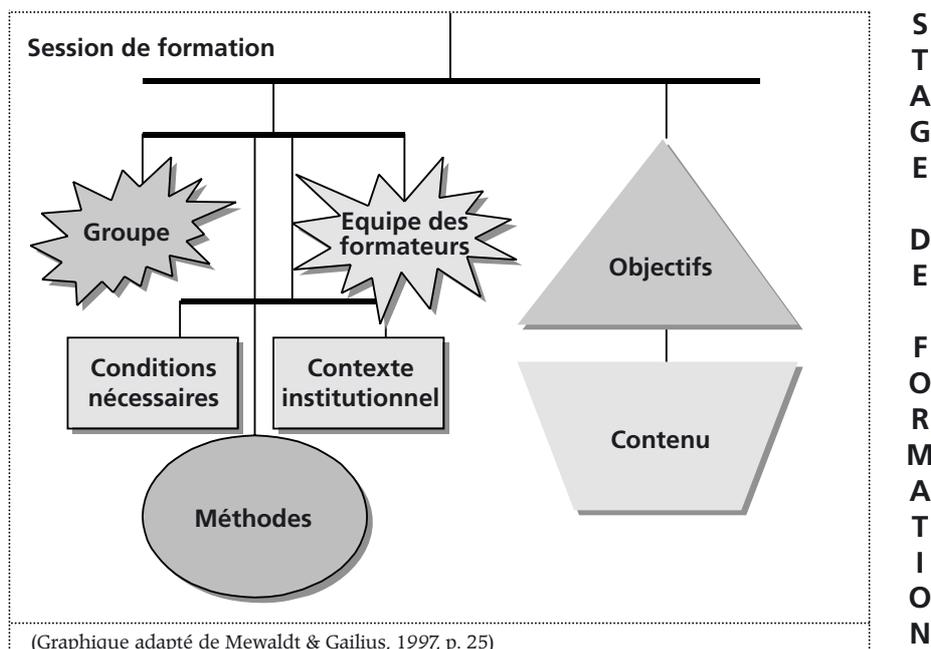
développements susceptibles de déclencher une transition. Cet exercice peut durer une journée entière et permettre aux participants de se coller avec une situation complexe pour développer des solutions réalisables.

Créer des espaces pour favoriser un apprentissage approfondi – en cas de grande diversité d'intérêts et de besoins parmi les participants – implique souvent de former des groupes de travail restreints, du moins pour certaines périodes. Il existe pour cela différentes façons de procéder.

- **Les mini-séminaires** donnent aux participants l'occasion d'approfondir un sujet spécifique dans le cadre de groupes restreints. Les thèmes peuvent être définis par l'équipe ou par les participants, dans la ligne des besoins et des intérêts identifiés, mais aussi des objectifs du stage. Diviser le groupe pour des périodes plus longues expose au risque de cristalliser des sous-groupes – d'où l'importance du feedback et du partage des résultats. De la part des formateurs, les mini-séminaires exigent une solide connaissance du thème étudié et la capacité de travailler avec différents processus de formation simultanément.
- **Les ateliers** offrent des petits espaces de formation pratique. Une série d'ateliers se déroule généralement sur une ou deux sessions de formation; elle se prête au développement de capacités et de compétences spécifiques. Les ateliers, peu consommateurs de temps, peuvent être utilisés de façon flexible avec un intérêt spécifique en ligne de mire. La préparation des ateliers exige beaucoup d'investissement de la part des formateurs. Par contre, ils permettent de travailler en profondeur avec un petit groupe. Ils doivent être correctement coordonnés, afin de permettre aux participants d'atteindre un niveau correspondant à leurs intérêts.
- **Les groupes de création** peuvent avoir plusieurs objectifs: préparer des projets de jeunes, simuler le processus du montage ou de la conduite de projets ou organiser un atelier pour d'autres participants au stage de formation. Dans les groupes de création, les participants créent un produit et procèdent à sa présentation. Le groupe peut être constitué par les formateurs, mais les «unions libres» génèrent une plus forte appropriation du travail. Créer un produit commun peut être une expérience très stimulante. Les groupes de création sont généralement très exaltants, participatifs et créatifs mais, comme toute situation d'apprentissage créative, ils peuvent aussi être stressants, voire frustrants. Ils doivent être suivis d'un compte rendu efficace. L'équipe doit être claire concernant les objectifs de ces groupes: le but est-il de créer un processus éducatif, de développer un vrai projet, d'expérimenter la dynamique de groupe, ou toutes ces possibilités à la fois?

### 3.5.7 La conception de la session

#### TE-12





Lorsque le contenu du programme et son déroulement ont été définis, la planification détaillée peut commencer. Une session est une fenêtre dans le programme. Généralement, on compte quatre à cinq sessions par jours – deux le matin, deux l'après-midi et, si possible, une en soirée. Préparer une session exige de procéder à une planification focalisée, 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 le TE-12 précédent, les objectifs et le contenu de chaque session doivent être évalués en fonction des autres facteurs qui déterminent le caractère spécifique de la formation.

### **Liste de contrôle pour la préparation de la session dans un cadre de formation plus large:**

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

**Contenu:** Quelle est l'essence du thème sur lequel vous travaillez? Pouvez-vous raisonnablement faire le lien entre le thème et les objectifs? Que devraient expérimenter les participants durant cette session? En quoi ce thème s'inscrit-il dans le processus et le contenu général du stage de formation?

**Formateurs:** Quelles sont vos expériences du travail sur ce thème en tant que formateurs? Lorsque vous avez travaillé sur cette question avec d'autres groupes, qu'est-ce qui a été positif et que souhaiteriez-vous éviter? En tant que formateurs, quelles méthodes appréciez-vous et vous sentez-vous capables d'utiliser?

**Groupe:** Quelle est la situation actuelle du groupe? Quels besoins et intérêts les participants ont-ils exprimé? Quelles expériences les participants possèdent-ils du sujet et de l'approche? Quel est le degré actuel d'interaction au sein du groupe et entre le groupe et l'équipe?

**Conditions:** Quelles sont les conditions de travail? Quelles limites l'environnement et l'espace imposent-ils? De quels matériels disposez-vous? Quels sont vos besoins? De combien de temps disposez-vous?

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

**Méthodes:** Quelles sont les méthodes qui conviennent au contexte? Quelles méthodes connaissez-vous? Quelles méthodes pourriez-vous adapter? Qu'avez-vous déjà utilisé, ou qu'envisagez-vous d'utiliser par la suite dans ce stage de formation? Quel est le degré d'attention des participants

*(Adapté de Mewaldt & Gailius, 1997, p. 25)*

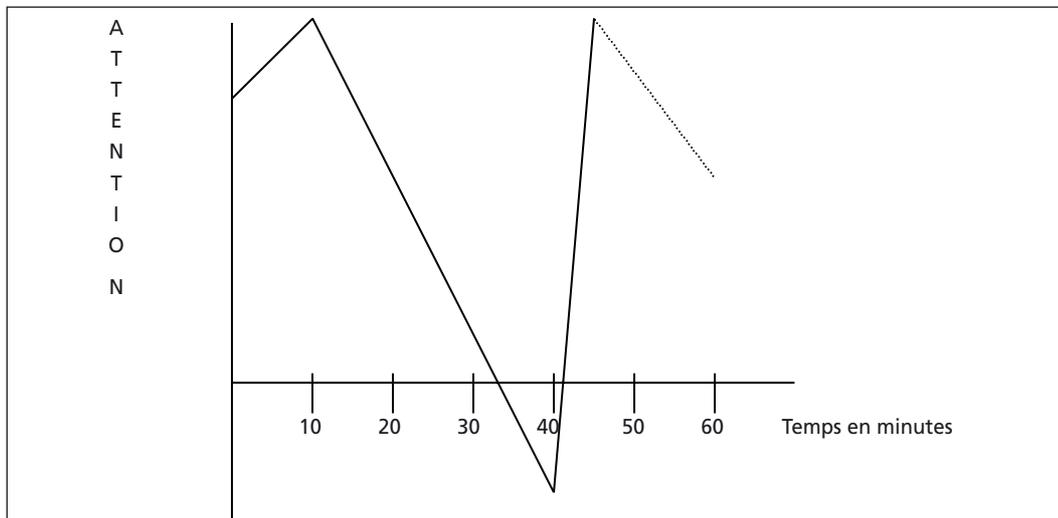
### **Quelques éléments à prendre en considération lors de la conception d'une session**

- Veillez à ce que les objectifs et le rôle de la session dans le programme soient clairs pour le groupe. Comprendre pourquoi une question est traitée de cette façon à ce point de la formation aidera les participants à rester dans le processus.
- Tout en évitant de faire un numéro de cirque, utilisez diverses méthodes. Cela vous aidera à maintenir l'engagement et l'attention des participants.
- Concluez la session. Généralement, l'attention des participants est grande durant les dernières minutes d'une session; par conséquent, soulignez les principaux points d'apprentissage et tracez des liens réalistes avec le cadre général.
- Soyez conscient du degré d'attention normal lors de la conception de votre session. Cela vous aidera à identifier les méthodes nécessaires pour maintenir l'implication du groupe. Le graphique ci-dessous est basique; ce n'est pas un guide universel, mais il indique les possibles fluctuations d'attention et indique que le formateur doit rythmer la session et tenir compte de l'influence des facteurs liés à l'environnement et au groupe sur l'attention.

L'Annexe 3 contient une feuille d'aide à la conception d'une session.



### TE-13



Le détenteur du droit d'auteur étant introuvable, nous publions cette illustration en attendant qu'il en réclame la propriété. Toute information susceptible de nous mettre en contact avec ce dernier est la bienvenue

## 3.6 Evaluation

*La seule personne qui se comporte raisonnablement est mon tailleur; il prend mes mensurations à chaque fois qu'il me voit. Les autres continuent avec leurs vieilles mesures en espérant qu'elles sont encore à ma taille.*

**George Bernard Shaw**

### 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 de partage). Il est tellement à la mode qu'il serait temps de voir si nous n'en avons pas oublié la signification originale. Un coup d'œil dans nos dictionnaires les plus fiables nous indique qu'évaluation signifie «déterminer ou fixer la valeur de quelque chose», et «déterminer la signification, la valeur ou la condition de – généralement au moyen d'une soigneuse estimation et étude»<sup>6</sup>. Mais ceci n'est ce qu'une définition de dictionnaire et, comme une personne l'a fait un jour remarquer, si vous allez y chercher une véritable signification, vous n'en sortez jamais. Néanmoins, 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 au plan européen?

L'évaluation, dans le contexte de la formation, a généralement deux sens fondamentaux. Tout d'abord, cela signifie évaluer si oui ou non la formation était justifiée et si des efforts similaires ou supplémentaires doivent être investis dans ce sens. Deuxièmement, l'évaluation est la première étape d'une démarche visant à améliorer l'activité de formation en soi, ainsi que les futures activités potentielles. Cela signifie de revenir sur l'activité et d'évaluer sa qualité, mais aussi d'identifier les facteurs de sa possible amélioration. Dans le secteur "à but lucratif", l'évaluation d'une activité de formation va mesurer si celle-ci a généré davantage de profit, ou si l'environnement a été protégé tout en maintenant le même niveau de production. La question va aussi être de savoir si des travailleurs plus compétents ont commencé à produire en relation avec leur formation, si les managers gèrent mieux, etc.

Cela paraît très logique, mais peut-on ou faudrait-il adopter la même approche dans le cas de la formation des jeunes?

6. Dictionnaire anglais Webster (N.D.T.: traduction de la définition).



---

### 3.6.2 L'évaluation dans le contexte de l'organisation d'un stage de formation au travail européen de jeunesse

L'un des enjeux du 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 systèmes alternatifs qui peuvent être développés pour l'évaluation et l'estimation des résultats de l'apprentissage. L'approche implique que les outils d'estimation (et 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 jeunes sont impliqués dans leur évaluation. Ils doivent être encouragés à réfléchir, décrire, analyser et communiquer ce qu'ils expérimentent durant les activités auxquelles ils participent (Vink, 1999). Compte tenu de la nature de la formation des jeunes et des valeurs qu'elle incarne, il semble raisonnable de suggérer que son évaluation implique une certaine tolérance de l'ambiguïté. Il faut 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 dans le contexte des activités de formation de jeunesse.

Notre seule affirmation formelle sera que l'approche et les méthodes utilisées dans le secteur à but lucratif sont impropres à une application directe à l'estimation et l'évaluation des activités de jeunesse. Les objectifs financiers ou commerciaux mesurables de ce secteur sont remplacés, dans le secteur de la 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?

Pour les formateurs, les facilitateurs 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 bénéfices 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 investis et l'argent dépensé. Durant une activité, l'évaluation permet d'adapter le programme, si nécessaire et, en finale, de vérifier dans quelle mesure les objectifs visés 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 terme<sup>7</sup>. 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.

### 3.6.4 A quel moment évaluer?

L'erreur la plus fréquente concernant l'évaluation est de croire qu'elle ne vient qu'en fin de formation. En fait, pour prendre tout son sens, elle doit intervenir à tous les stades de la formation. Elle doit accompagner le moindre développement de l'activité (comme un cycle de projet – dans

<sup>7</sup> Voir le T-Kit sur la gestion de projets, p. 87

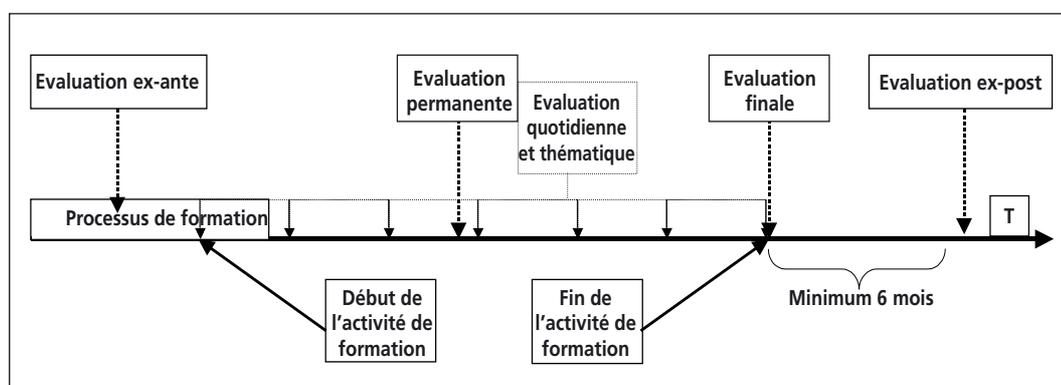


ce sens, une activité de formation peut être perçue comme un projet. Voir le *T-Kit sur la gestion de projet* pour une discussion approfondie sur l'évaluation des projets). L'évaluation des activités de formation doit intervenir à quatre moments clés:

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

## TE-14

### Les moments clés de l'évaluation



### 3.6.5 Que peut-on 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 – vérifié par des 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. Cela implique que la question cruciale – dans toute stratégie d'évaluation – est celle-ci: Qu'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 niveaux. Comme les autres éléments de la formation, il n'existe pas d'approche dominante de l'évaluation. Le tableau qui suit expose quatre modèles d'évaluation<sup>8</sup>:

8. Adapté de JJ.Jackson, Training and Evaluation, et R.L. Simone et D.M. Harris, Human Resource Development



Modèle	Critères d'évaluation de la formation Explications supplémentaires et commentaires
<b>Le modèle Kirkpatrick</b>	<i>Quatre niveaux:</i> 1. Réaction – Les participants ont-ils été 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 comportements ont-ils influé positivement sur leur organisation?
<b>Le modèle CIPP (Context, Input, Process, Products)</b>	<i>Quatre niveaux:</i> 1. Evaluation du contexte – Les buts choisis sont-ils adaptés à l'activité? 2. Evaluation de l'apport – Le programme est-il correctement planifié? Y a-t-il suffisamment de ressources pour la mise en œuvre de l'activité? 3. Evaluation de la démarche – Comment le programme s'est-il déroulé? Le feedback des participants? 4. Evaluation des produits (résultats) – Les objectifs ont-ils été atteints?
<b>Le modèle Brinkerhoff</b>	<i>Six niveaux:</i> 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?
<b>Approche systémique (Bushnell)</b>	<i>Quatre niveaux:</i> 1. Apport – En quoi consiste l'effort de formation? (qualifications des stagiaires, capacité du formateur, ressources, etc.) 2. Démarche – En quoi consistent la planification, la conception, le développement et la mise en œuvre de l'activité? 3. Résultats – Quelles sont les réactions des participants, les connaissances et les compétences acquises, les comportements analysés, les attitudes modifiées? 4. Issues – Quels en sont les effets sur les organisations des participants

On observe que ces quatre modèles présentent beaucoup de caractéristiques communes, mais avec des degrés d'importance différents. Leur utilisation dépend des contextes, des besoins d'évaluation et de la «profondeur» de l'évaluation exigée par la formation. Il serait possible de fournir une liste très longue de modèles d'évaluation de ce type mais, à ce point, il est plus important d'illustrer une mise en oeuvre détaillée. Le modèle d'évaluation de Kirkpatrick, par exemple, est un modèle simple mais néanmoins très efficace, de ce fait très employé dans la communauté des formateurs. La section qui suit explique en détail la structure de base en question.

### 3.6.6 Un modèle d'évaluation dans la pratique

Le modèle Kirkpatrick suggère 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, celui-ci se déroule clairement – sans évaluer le processus de formation réel. Ceci 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 étaient-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. Pourtant, *ce qui est reflété à ce niveau, ce sont des mots et non des actes* (généralement via 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 quotidiens, l'évaluation à moyen terme et les formulaires 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 quotidiens sont présentés à l'**Annexe 2**

Niveau 2. **Apprentissage** – Qu'ont appris les participants dans le cadre de cette activité?

Evaluer l'apprentissage dans l'éducation non-formelle et dans la formation de jeunesse est une tâche relativement complexe. Dans ce type de stages de formation, les connaissances et les compétences transmises sont étroitement corrélées aux changements en terme de conscience, d'attitudes et de réflexion. Dans les stages de formation formels, on recourt à des tests et 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 s'ils ont appris un certain concept théorique ou 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 encadrés par leurs soins, de jeux de rôle et de simulation, accompagnés 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 sont généralement de courte durée et pour lesquels les organisations contributaires 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 stagiaires 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, on utilise un questionnaire, pour des raisons de restrictions financières et de temps. Sans ces restrictions, l'observation directe ou des entretiens approfondis avec le participant seraient générateurs de davantage de données utiles.

Niveau 4. **Résultats** – Les changements comportementaux ont-ils eu des répercussions positives sur l'organisation?

A 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 oeuvre les connaissances acquises lors de l'activité de formation? Ont-ils un impact sur le travail général de l'organisation ou sur les conditions de 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 en question de celui attribuable aux autres expériences d'apprentissage et stimuli. Les participants suivent leur propre chemin et, dans le processus de leur développement, apprennent de nouvelles choses qui consolident, affinent et remettent en cause ce qui s'est passé avant. 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 ensemble d'individus engagés ensemble dans l'organisation. Dans ce contexte, il est problématique de tenter d'indiquer l'exact impact 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 sur les niveaux 3 et 4.*



## Commentaire final

Aujourd'hui, on retrouve les niveaux 1 & 2 dans la conception de l'évaluation de pratiquement toutes les activités de formation. Les niveaux 3 & 4 sont de toute évidence plus compliqués 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 effectuées selon la norme. Il est possible de procéder à une évaluation partielle au niveau 3 – via des questionnaires distribués peu de temps après l'activité, par exemple.

Il est important d'être conscient de l'existence des évaluations aux niveaux 3 & 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.

### **Deux conseils pour les futurs évaluateurs:**

- Sachez que, dans la formation des jeunes, les résultats ne sont pas toujours mesurables, du moins pas directement. Cela ne signifie qu'ils n'existent pas, au contraire: le but de l'évaluation doit donc être d'accroître leur visibilité.
- 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.

### **Points de réflexion**

- Pensez à votre dernière activité de formation. Quels types d'évaluation avez-vous menés? A votre avis, est-ce que certains des modèles présentés ci-dessus pourraient correspondre?
- Pensez-vous que l'évaluation vaille l'investissement 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 caractérisent??

## **3.6.7 L'évaluation quotidienne et permanente**

Une méthode consiste à demander aux participants de se réunir en petits groupes pendant une vingtaine de minutes et de leur distribuer des questions clés relatives à la journée. Les questions doivent être directes et limitées en nombre (3 ou 4).

- Qu'ai-je appris aujourd'hui?
- Qu'ai-je compris?
- Qu'aurais-je 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 et envisagent lesquels, dans l'objectif d'améliorer le programme.

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 changent tous les jours, chaque participant a ainsi la possibilité d'être impliqué dans le programme dans une certaine mesure.

Une variante consiste, pour les membres de l'équipe, 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 par contre moins exigeante pour l'équipe..



---

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 réguliers d'évaluation, facilités ou travaillant seuls – 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'auto-évaluation, 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, des exercices relationnels entre consommateurs. Ils ont par conséquent besoin de cadres précisément définis. 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. **L'Annexe 4** propose divers schémas d'évaluation.