

LES PRINCIPES ESSENTIELS DE LA FORMATION



LES PRINCIPES ESSENTIELS
DE LA FORMATION



PARTENARIAT

CONSEIL DE L'EUROPE & COMMISSION EUROPÉENNE

FORMATION-JEUNESSE

WWW.TRAINING-YOUTH.NET

T-Kit
**Les principes essentiels
de la formation**

Bienvenue dans la série des T-Kits

Certains d'entre vous se sont peut-être demandé: mais que signifie «T-Kit»? A cette question, nous pouvons apporter deux réponses. La première réponse, la plus simple, se trouve dans la formulation complète, en anglais, de cette abréviation: «Training Kit», c'est-à-dire kit de formation. La deuxième est liée à sa sonorité, qui rappelle celle de «Ticket», le titre de transport qui nous permet de voyager. Ainsi, sur la page de couverture, le petit personnage appelé «Spiffy» tient un ticket, grâce auquel il va pouvoir partir à la découverte de nouvelles idées. Nous nous sommes imaginé le T-Kit comme un outil susceptible de servir à chacun de nous dans son travail. Plus précisément, nous souhaiterions le destiner aux travailleurs de jeunesse et aux formateurs, afin de leur apporter des outils théoriques et pratiques pour travailler avec et/ou former des jeunes.

Cette publication est le fruit d'une année d'efforts collectifs déployés par des jeunes de diverses cultures, professions et organisations. Des formateurs de jeunesse, des responsables d'ONG de jeunesse et des auteurs professionnels ont travaillé ensemble à la réalisation de produits de grande qualité, qui répondent aux besoins du groupe cible, tout en tenant compte de la diversité des approches de chacun des sujets en Europe.

Ce T-Kit n'est pas une publication isolée. Il fait partie d'une série de quatre titres publiés durant l'année 2000. D'autres suivront dans les prochaines années. Il s'inscrit dans le cadre d'un programme européen de formation de responsables de jeunesse, conduit en partenariat par la Commission européenne et le Conseil de l'Europe depuis 1998. Outre les T-Kits, le partenariat entre les deux institutions englobe d'autres domaines de coopération tels que des stages de formation, le magazine «Coyote» et un site Internet très dynamique.

Pour de plus amples informations concernant le partenariat (nouvelles publications, annonces de stages de formation, etc...) ou pour télécharger la version électronique des T-Kits, rendez-vous sur le site web du partenariat: www.training-youth.net.

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-5363-9

© Conseil de l'Europe et Commission européenne, décembre 2004

La reproduction des textes et des images est autorisée uniquement à des fins pédagogiques non commerciales, à condition que soit citée la source.

Cette publication ne reflète pas forcément le point de vue officiel de la Commission européenne ou du Conseil de l'Europe, de leurs Etats membres ou des organisations coopérant avec ces institutions.



T-Kit
Les principes essentiels
de la formation

**Coordination de la série des T-kits,
supervision des contenus et
de la mise en page**
László Földi (*conseiller pédagogique*)

Secrétariat
Dianna Osayande (*administration*)
Laetitia Pougary (*web master*)

Traduction
Nathalie Guitier

Rédacteur en chef du T-Kit:
Gavan Titley

Page de couverture
The Big Family

Auteurs de ce T-Kit:
(voir aussi dernière page)

Goran Buldioski
Cecilia Grimaldi
Sonja Mitter
Gavan Titley
Georges Wagner

Mise en page:
Unité de Pré-press du Conseil de l'Europe

La reproduction des outils de formation
de cette publication est autorisée pour
une utilisation pédagogique uniquement
et à but non lucratif à condition que les
sources soient mentionnées.



CONSEIL DE L'EUROPE & COMMISSION EUROPÉENNE
FORMATION-JEUNESSE

**Conseil de l'Europe
DG IV
Direction de la Jeunesse et du Sport**

Centre Européen de la Jeunesse, Strasbourg
30 Rue Pierre de Coubertin
F-67000 Strasbourg, France
Tél: +33-3-88 41 23 00 – Fax: +33-3-88 41 27 77

Centre Européen de la Jeunesse, Budapest
Zivatar ucta 1-3
H-1024 Budapest, Hongrie
Tél: +36-1-212-4078 – Fax: +36-1-212-4076

**Commission Européenne
Direction Générale Education et Culture
Direction D5: Jeunesse – Politiques et programme**

Rue de la loi, 200
B-1049 Bruxelles, Belgique
Tél: +32-2-295 1100 – Fax: +32-2-299 4158



Sommaire

Introduction	7
1. Le contexte de la formation	11
1.1 La formation, les objectifs de la formation et l'éducation non-formelle	11
1.1.1 Qu'est-ce que la formation?	11
1.1.2 Les objectifs de la formation européenne des animateurs de jeunesse	11
1.1.3 Inscrire la formation à l'ordre du jour	13
1.1.4 Education informelle et éducation non-formelle	13
1.1.5 En résumé: quelques éléments clés de la formation au travail de jeunesse à dimension internationale ou interculturelle.....	15
1.2 La formation et le formateur	16
1.2.1 Les différentes perceptions du rôle du formateur	16
1.2.2 Les valeurs du formateur et leur impact sur la formation	17
1.2.3 L'éthique du formateur	18
1.2.4 Les rôles du formateur	20
1.2.5 Le bien-être: cela concerne aussi les formateurs	21
1.3 L'apprentissage interculturel et la formation	23
1.3.1 La culture	24
1.3.2 Culture, identité et formation	25
1.3.3 Apprentissage interculturel?	26
2. Faire de la formation en équipe	29
2.1 Le travail en équipe multiculturelle	29
2.1.1 Pourquoi travailler en équipe multiculturelle?	29
2.1.2 Qu'est-ce qui fait qu'une équipe est une équipe?	29
2.2 La constitution d'une équipe et la vie de l'équipe	30
2.2.1 Former l'équipe	30
2.2.2 Créer un climat de confiance, de soutien et d'encouragement à l'expression personnelle	31
2.2.3 Leadership, appropriation et prise de décision participative	33
2.2.4 Les rôles au sein de l'équipe: l'apport des ressources, des qualités et des compétences de chacun	34
2.2.5 Le conflit comme une opportunité d'amélioration et de créativité	34
2.2.6 Tolérance des tensions et de l'ambiguïté	35
2.3 De la préparation à la pratique: le travail en équipe durant le stage de formation	35
2.3.1 L'anticipation des problèmes	35
2.3.2 Evaluation et feedback	36
2.3.3 Où allons-nous à partir de là?	38



3. Mettre en place une formation	41
3.1 L'évaluation des besoins	41
3.1.1 Le processus d'évaluation des besoins	41
3.1.2 Décider de former	45
3.2 L'apprentissage, les résultats de l'apprentissage et les styles d'apprentissage	46
3.2.1 L'apprentissage	46
3.2.2 Les résultats de l'apprentissage	47
3.2.3 Définir les objectifs	49
3.2.4 Les styles d'apprentissage	51
3.2.5 L'apprentissage interculturel	52
3.3 Les stratégies et les méthodologies	53
3.3.1 Les stratégies de formation	53
3.3.2 Méthodes et méthodologies	55
3.3.3 Les méthodes et le formateur	57
3.4 Les considérations logistiques	57
3.4.1 Avant	58
3.4.2 Pendant	60
3.4.3 Après	61
3.4.4 Les réunions de l'équipe préparatoire – Pourquoi, quand et quelle durée?	62
3.4.5 Le profil des participants	62
3.4.6 Les différents types de stages de formation	63
3.4.7 Les supports de formation	65
3.4.8 Le rapport – Pourquoi, par qui et pour qui?	66
3.5 La conception du programme	67
3.5.1 Clarifier le cadre et le but de la formation	68
3.5.2 Définir les éléments du programme	68
3.5.3 Créer un programme offrant des opportunités d'apprentissage	69
3.5.4 Axer le programme sur les participants	70
3.5.5 Les phases et le déroulement du programme	71
3.5.6 Les types et les composantes du programme: quelques exemples	73
3.5.7 La conception de la session	74
3.6 L'évaluation	76
3.6.1 Que signifie évaluer?	76
3.6.2 L'évaluation dans le contexte de l'organisation d'un stage de formation au travail européen de jeunesse	77
3.6.3 Pourquoi est-il nécessaire d'évaluer?	77
3.6.4 A quel moment évaluer?	77
3.6.5 Que peut-on évaluer?	78
3.6.6 Un modèle d'évaluation dans la pratique	79
3.6.7 L'évaluation quotidienne et permanente	81



4. Mener une formation	83
4.1 La vie du groupe et le processus de formation	83
4.1.1 La vie du groupe lors d'une formation	83
4.1.2 Les phases du développement du groupe	83
4.1.3 L'interaction centrée sur le thème	84
4.1.4 La gestion du processus de formation	87
4.1.5 La dynamique de groupe et le langage parlé	88
4.2 Gérer les conflits	90
4.2.1 Les types de conflits	90
4.2.2 Pourquoi les conflits se déclenchent-ils?	90
4.2.3 L'escalade des conflits	92
4.2.4 Comment sortir des conflits	93
4.2.5 Utiliser le modèle TCI dans l'analyse des conflits	94
4.2.6 Développer une pratique personnelle	94
4.3 Les rôles, le groupe, l'équipe et leurs responsabilités	95
4.3.1 Les rôles possibles	95
4.3.2 La dynamique de groupe et la planification du programme	95
4.3.3 Les responsabilités durant une formation	97
4.3.4 L'interaction groupe-équipe et la prise de décision	99
4.4 Adapter le programme et le mettre en oeuvre	102
4.4.1 Les attentes	102
4.4.2 Le feedback	103
4.4.3 La facilitation – compétences d'animation	104
4.4.4 La synthèse	106
4.4.5 La gestion du temps	106
5. Après la formation	109
5.1 Transfert et multiplication	109
5.2 Multiplication – Quelles sont les possibilités?	109
5.3 Préparer les participants durant le stage de formation au transfert et à la multiplication	111
5.4 L'impact de la formation	113
Annexes	115
Bibliographie	127
Les auteurs	131



Un conte soufi, attribué à un poète persan du 13^e siècle du nom de Rumi, raconte comment plusieurs personnes, les yeux bandés, invitées à toucher un éléphant livrent leurs conclusions de cette expérience tactile. La première personne se dirige vers l'éléphant, touche une de ses oreilles et dit qu'il s'agit d'un éventail. Une deuxième personne attrape sa queue et en conclut que c'est une corde. Une troisième touche une de ses pattes et déclare que c'est un arbre. L'histoire ne dit pas combien de temps l'exercice a duré, mais ce qui est sûr, en tous cas, c'est que l'éléphant n'est pas prêt de l'oublier.

En formation, cette fable est parfois utilisée pour illustrer les problématiques liées à des questions, telles que les perceptions et la réalité, l'apprentissage interculturel, la nature du travail en équipe et les origines de certaines formes de conflit. D'une certaine façon, cette fable représente aussi la tâche à laquelle s'attelle une équipe de formateurs qui va concevoir un stage pour des participants encore inconnus. Mais, l'histoire de l'éléphant peut sans doute aussi illustrer la tâche des auteurs qui doivent identifier et analyser les *principes essentiels de la formation*. Lors de notre première rencontre, nous avons chacun listé de manière détaillée ce qui constitue, en formation, indubitablement les points importants et les priorités – mais quid des *principes essentiels*? Loin de vouloir renoncer à cette tâche, il faut reconnaître que toute personne ayant travaillé dans le secteur de la formation internationale de jeunesse pendant un certain temps s'est forcément trouvée confrontée à des objectifs multiples, à des thématiques et des groupes à cibler, à des contextes éthiques et à des impératifs et à des façons de faire, de voir, d'animer, de mettre en œuvre ou d'évaluer. C'est un fait, la formation est un gros éléphant très complexe et la mise en œuvre d'une activité de formation implique des considérations, des tâches et réflexions fondamentales. Aussi ce T-Kit va tenter de définir des éléments fondamentaux d'ordre éducatif, logistique, éthique et expérientiel liés à la formation. Dans le même temps, il entend laisser au lecteur un espace de réflexion critique - et l'encourager dans ce processus - et l'interroger sur ce qui est essentiel dans les activités de formation. Cette introduction a pour objectif de présenter les choix de base que nous avons faits, mais aussi les idées et les valeurs sur lesquelles repose cette publication et, enfin, d'apporter aux lecteurs quelques éléments d'orientation.

En guise de point de départ, une question semble s'imposer: "Pourquoi un T-Kit sur la formation?". Dans cette série de publications, d'autres titres traitent de sujets tels l'apprentissage interculturel, la gestion de projets, etc. Ces sujets, autour desquels va s'articuler le processus éducatif, constituent l'objet même de la formation. Ce T-Kit entend modifier provisoirement l'angle de réflexion pour aborder la conception des processus éducatifs qui amènent à travailler et à explorer divers sujets. Il entend apporter des éclairages sur les processus ainsi que soulever et aborder un certain nombre de questions. Si la formation implique un processus, c'est un processus qui, certes, lie le sujet, les formateurs et le groupe mais qui s'intègre également dans un environnement plus général. Chacun de ces facteurs soulève des questions d'ordre éducatif, personnel, éthique et pratique qui sont toutes interconnectées entre elles. Par conséquent, si la formation est souvent perçue comme la façon d'aborder ces sujets dans le cadre du travail international de jeunesse, elle peut aussi être vue sous un autre angle, comme un sujet complexe en soi. Par ailleurs, la formation est de plus en plus traitée comme un sujet à part entière; effectivement, comme l'illustre la section 1.1, l'offre et la demande de formations au plan européen n'ont jamais été aussi fortes.

Se contenter de décrire la formation uniquement comme un processus éducatif pourrait être trompeur; en effet, la formation dont il s'agit ici n'est jamais un processus neutre ou une approche générale, applicable telle quelle à toute situation. La formation est devenue une sorte de concept fourre-tout pour désigner toutes sortes de processus éducatifs dans divers contextes mais il ne faut pas oublier que, dans cette "généralisation", il existe toute une diversité d'objectifs, d'approches pédagogiques, de relations entre les acteurs et de résultats attendus et obtenus. Dans cette publication, la formation se définit comme un processus d'apprentissage centré sur l'apprenant, reposant sur l'équipe et mis en œuvre dans un contexte éducatif non-formel. Ces termes et leur pertinence sont analysés dans le détail dans les sections qui les concernent; pour l'instant, nous dirons tout simplement qu'ils influent énormément sur les éléments jugés essentiels et sur ceux qui sont omis.



Ils soulignent aussi le fait que la formation n'est pas un processus neutre et invisible, superposable à tout sujet. Travailler en équipe, former les participants au rôle d'éducateurs pairs, favoriser des processus d'apprentissage participatifs et expérientiels et répondre aux exigences liées à la fonction de formateur dans une activité intense et courte, exige une réflexion sur la façon dont nous formons et sur qui nous sommes en tant que formateurs. Ce T-Kit propose des méthodes pour développer des aptitudes et des compétences tout en invitant les formateurs à réfléchir à la dimension personnelle qu'ils amènent dans le processus de formation, à la dynamique dont ils vont faire partie et à l'apprentissage dans lequel nous devons tous constamment nous impliquer.

Ce T-Kit s'adresse aux formateurs intervenant au plan européen, partant du principe qu'ils sont de ce fait amenés à travailler avec des groupes et des équipes multiculturels dans le cadre d'activités qui exigent d'eux une planification sérieuse et une contribution de qualité, dans des situations de formation enclines à soulever diverses questions d'ordre personnel et professionnel. Si tel est le profil de lecteurs que nous avons dessiné, cela ne signifie pas que les formateurs intervenant dans d'autres contextes n'ont pas le droit de jeter un coup d'œil sur notre ouvrage. Par contre, ils devront analyser soigneusement les éléments susceptibles de s'adapter à leurs besoins et contextes; mais c'est une démarche évidente pour un formateur, en tous cas nous l'espérons.

Lors de la lecture de ce T-Kit, le lecteur ne devra pas oublier que les rédacteurs, animés d'une détermination pratiquement inflexible, avaient convenu dès le départ de ne pas produire une "boîte à outils". Il ne s'agit donc pas d'un livre de recettes, ou d'un manuel de bricolage prêt à l'emploi qui s'accompagnerait d'une émission télévisée matinale. Chaque formation est différente et chaque section que vous lirez soulignera la nécessité d'analyser et d'adapter les modèles et théories à votre situation, à votre groupe, à vos environnements, à vos compétences et valeurs. Nous pensons que c'est une démarche que la plupart des formateurs font naturellement, mais il nous a semblé important de souligner ce point dans la mesure où il touche à la philosophie même de ce travail. Cela étant, il ne s'agit pas non plus du *Zen de la formation*, mais d'un document de travail pour les formateurs actifs qui doivent pouvoir le consulter dans l'urgence parfois. A cette fin, le texte est jalonné de références croisées qui faciliteront la recherche d'un exercice ou la remise à niveau sur un sujet donné, tout en indiquant les liens et les idées à revisiter. Nous espérons que vous le fréquenterez à la manière de votre bistrot préféré: parfois le temps d'un bref passage pour une boisson à emporter, parfois le temps d'une pause prolongée pour un échange approfondi.

Par ailleurs, le texte fait référence, dans une certaine mesure, aux autres volumes de la série des T-Kits. Même sachant que tous les lecteurs n'ont pas forcément accès aux autres volumes, nous n'avons pas voulu systématiquement reproduire du matériel déjà disponible. D'une part, l'espace est limité et, d'autre part, les autres T-Kits abordent des thèmes qui auraient leur place dans plusieurs autres volumes. Sur des questions telles les styles d'apprentissage, la conception et la gestion de la formation et bien évidemment l'apprentissage interculturel vous trouverez des références et des renvois à des lectures complémentaires dans les autres T-Kits. Ce choix nous a permis d'exposer une large gamme de perspectives et de modèles théoriques sur certaines questions.

Lorsque nous évoquons l'apprentissage interculturel, nous devons être clairs sur le fait qu'il s'agit davantage d'un élément de notre discussion globale sur la formation. Si ce T-Kit avait un sous-titre, ce serait "*Les principes essentiels de la formation (à dimension interculturelle)*". L'apprentissage interculturel constitue le cadre éducatif et éthique général de ce texte, dans la mesure où nous pensons que toutes les facettes de la vie et du travail, dans le cadre d'activités de cette nature, possèdent des dimensions interculturelles. L'apprentissage interculturel est souvent traité en tant que module de formation – c'est aussi de cette façon qu'il est appréhendé dans ce document. Cependant, la formation, dans notre contexte, se nourrit de la richesse et de la diversité des perceptions du monde, de l'apprentissage, de la valorisation et de la façon d'être; cette dimension doit par conséquent être considérée dans tous les aspects de la conception et de la mise en œuvre.

La dernière remarque des auteurs de ce T-Kit concerne le matériel théorique. Si nous répugnons à pratiquer des divisions simplistes entre théorie et pratique, nous avons approché la théorie comme un outil d'orientation, à la manière de cartes susceptibles de vous orienter dans votre univers de formation. S'engager dans un travail de recherche et de matériels novateurs



fait certes partie du chemin d'apprentissage des formateurs, mais cela soulève deux questions: Pourquoi innovons-nous? Et, quel est le contexte de ce matériel? Il nous semble que, parfois, les formateurs subissent une pression pour utiliser de nouvelles méthodes alors même que l'apparition du modèle de l'iceberg dans une salle de séminaire provoque une réaction comparable à celle des passagers du Titanic à la vision du monstre de glace qui allait provoquer leur perte. A chaque formateur d'évaluer ce qui est présenté ici et dans d'autres publications et de juger de la différence entre innovation et nouveauté.

A ce sujet, les modèles théoriques présentés ici, par exemple en ce qui concerne la dynamique de groupe, les styles d'apprentissage ou la transformation des conflits, sont le fruit de la recherche dans des disciplines ou traditions particulières. Parfois, ces modèles apparaissent dans des activités de formation, appliqués à des contextes dans lesquels, au mieux, ils sont totalement dénués de sens. Par conséquent, nous avons mis l'accent sur l'histoire et le contexte des matériels inclus, afin que le formateur individuel puisse les calibrer à son groupe et à sa situation. Cela a également pesé sur nos décisions dans le choix de certains matériels novateurs au détriment d'autres qui étaient en circulation dans la sphère de la formation depuis des siècles. En finale, cette publication offre un mélange de matériels éventuellement nouveaux et d'autres plus connus, mais choisis sur les critères systématiques de pertinence, d'applicabilité et de cohérence dans la conception globale.

Le T-Kit est organisé suivant la logique d'une formation, du début à la fin – il est clair que certains éléments peuvent être étudiés à différents moments ou simultanément, ou en différentes situations. Le *Chapitre 1: Le contexte de la formation* examine le domaine de la formation actuellement et le contexte dans lequel cette publication a vu le jour. Il passe de l'environnement aux formateurs et initie une réflexion sur les questions de rôles, d'éthique et de compétences nécessaires qui, nous l'affirmons, sont toujours un travail en cours. Ce chapitre se termine par une première réflexion sur l'apprentissage interculturel, omniprésent dans la formation dans son ensemble.

Le *Chapitre 2: Faire de la formation en équipe* s'intéresse au défi que représente le fait de travailler en équipe, qui plus est multiculturelle. L'objectif de ce chapitre est de fournir un aperçu des questions et de proposer des activités concrètes permettant aux équipes de construire des relations durables et d'anticiper les difficultés en réfléchissant aux différentes possibilités de collaboration. La plus grande partie du T-Kit, le *Chapitre 3: Mettre en place la formation*, traite du processus, souvent épuisant, de planification pédagogique et logistique. Il explore le processus éducatif, depuis l'évaluation des besoins à la conception de la session et à son évaluation. Il tente également de fournir le cadre permettant de rendre la partie organisationnelle la moins pénible possible.

Après cette phase, nous passons au *Chapitre 4: Mener une formation* qui traite du processus déclenché par la formation et de sa signification pour les individus, le groupe et le thème. Il examine les problèmes qui exigent des formateurs une certaine flexibilité et une capacité à évaluer et adapter en permanence – tels les conflits dans le groupe et le besoin d'élaborer et de planifier un nouveau programme de formation. Le *Chapitre 5: Après la formation* étudie les questions de transfert et de multiplication, ainsi que la façon de préparer les participants à la vie et au travail après le stage de formation.

Nous espérons que vous prendrez plaisir à utiliser ce T-Kit. Nous sommes en outre impatients de connaître vos réactions concernant l'accueil qui lui est réservé dans le monde de la formation. Mais, avant tout, nous espérons qu'il sera une contribution utile à la formation et au travail des formateurs; c'est en premier lieu cet espoir qui nous a poussés à l'écrire.

1. Le contexte de la formation



1.1 La formation, les objectifs de la formation et l'éducation non-formelle

Ouvrez les bras au changement mais ne vous départez pas de vos valeurs.

Le Dalai Lama

1.1.1 Qu'est-ce que la formation?

Aujourd'hui, la formation est présente dans pratiquement tous les domaines de nos sociétés, dans les affaires et la politique, dans nos rôles publics et les divers aspects de nos vies privées. Cette publication traite de la formation dans le contexte spécifique de la coopération et du travail international ou interculturel de jeunesse, ainsi que de l'éducation et de l'apprentissage informels et non-formels.

Il n'existe pas de définition générale de la formation dans le travail de jeunesse. Au contraire, elle se rapproche de divers processus et actions en fonction du contexte organisationnel et culturel dans lequel elle se déroule et des objectifs et valeurs de ses organisateurs. Cela étant, certains éléments d'ordre général sont communs à toute formation dans le secteur du travail interculturel et international de jeunesse.

En guise de point de départ, le dictionnaire Oxford définit la formation en ces termes: «amener au niveau souhaité de performance ou de comportement par l'éducation et la pratique». De toute évidence, le niveau visé peut varier, de même que la façon de l'atteindre. Lors d'un stage de formation, des animateurs de jeunesse invités à définir la formation ou à la représenter à l'aide d'un symbole ont fait les suggestions suivantes:

«Former, c'est donner aux autres des outils pour leur permettre d'atteindre certains objectifs. Former, c'est apporter des capacités et l'aptitude à agir.»

«La formation, c'est faire participer les gens et leur donner les moyens d'agir.»

La formation, «c'est comme un arbre qui grandit. C'est une métaphore pour illustrer le développement des individus. L'arbre se transforme en soleil, symbole de vie.»

La formation, «c'est comme deux mains ouvertes. La première expérience vécue à l'occasion d'une rencontre consiste à serrer des mains. Ce geste symbolise le don, le fait de recevoir et de soutenir. Vous devez garder vos mains ouvertes pour recevoir.»

La formation, c'est comme «deux éléments: l'expérience et la théorie. La théorie vient de l'expérience. Plus vous allez loin, plus vous en savez. Il y a différentes expériences et des échanges d'expériences.»

«La formation est un processus sans fin. Dès lors que vous avez une réponse, trois autres questions surgissent.»

(Formation des formateurs, Rapport final 2000, p.11 de la version anglaise)

Ces définitions mettent en évidence que la formation englobe l'implication, l'échange et le développement d'une relation entre l'expérience et la théorie. Elle exige une ouverture d'esprit qui va permettre de donner et de recevoir du soutien, et s'inscrit dans une perspective de développement et de croissance. Elle signifie poser des questions, mais aussi amener les participants à un niveau de pratique souhaité.

1.1.2 Les objectifs de la formation européenne des animateurs de jeunesse

Former des multiplicateurs est un combat sans fin pour lequel les ressources manquent, mais c'est une noble tâche. Cette tâche est claire comme du cristal. C'est triste à dire, mais rares sont les formateurs qui osent explicitement lui donner la priorité: les problèmes liés à la mondialisation, la montée du racisme et du régionalisme, le concept d'identité culturelle... (Laconte et Gillert dans Coyote numéro 2, mai 2000, p. 29)

Dans le cadre des programmes européens en faveur des jeunes, la formation sert à soutenir les programmes jeunesse des institutions européennes et le travail conduit par les organisations de jeunesse. Plus précisément, les stages de formation organisés dans le cadre des programmes



européens de jeunesse «visent à permettre à ceux qui s'occupent des questions jeunesse, de jouer un rôle plus actif, efficace et avisé dans les activités internationales de jeunesse». (Conseil de l'Europe, 2000, doc. DJ/G (2000) p.2). Par conséquent, former vise à accroître les connaissances, les capacités et les compétences, à favoriser une prise de conscience et des changements d'attitude ou de comportement, dans l'objectif d'améliorer l'efficacité et la qualité du travail effectué par les animateurs et les responsables de jeunesse au plan international ou aux niveaux local et national, mais à dimension interculturelle ou européenne.

Les organisations de jeunesse et les projets de jeunes sont des cadres propices à la prise d'initiatives et à l'engagement aux plans politique, social et culturel. Ce sont aussi des lieux d'éducation et d'apprentissage non-formels. Invités par le Forum européen de la jeunesse à préciser ce que les jeunes apprennent via la participation au travail de jeunesse organisé, les praticiens du secteur désigné ont souligné le développement personnel et social. Concernant les répercussions au plan personnel, ils ont notamment évoqué une plus grande estime de soi, un accroissement de la responsabilité, de la créativité, de la tolérance et de la pensée critique. En terme de développement social, ils ont mentionné l'affirmation d'une citoyenneté active et de la participation, l'acquisition de compétences au travail en groupe et au leadership, mais aussi de stratégies communicationnelles et, enfin, la connaissance des questions sociales (1999, pp.24-25). Si la formation vise à mieux équiper les animateurs et les responsables de jeunesse pour l'exercice de leurs fonctions, alors ce sont des facteurs à prendre en considération. Il faut offrir un espace de développement personnel et social et apporter les moyens d'une participation politique, sociale et culturelle.

La formation au travail européen de jeunesse repose sur un socle de valeurs. Il n'y a aucune prétention à un processus éducatif neutre; la formation doit venir étayer le travail des jeunes visant la construction de sociétés basées sur des valeurs fondamentales. Selon la Commission européenne, ces valeurs incluent la solidarité entre les jeunes en Europe et au-delà, l'apprentissage interculturel, la mobilité et l'esprit d'initiative et de création d'entreprise. Cela veut dire combattre la marginalisation des jeunes dans la société, se battre pour le respect des droits de l'homme et contre le racisme, la xénophobie et la discrimination. Cela implique de s'engager en faveur de la diversité culturelle, de notre patrimoine commun et de nos valeurs fondamentales partagées, mais également de promouvoir l'égalité et de doter le travail local de jeunesse d'une dimension européenne (2001, pp. 3-4). Ces valeurs de base sont largement partagées par les institutions européennes et de nombreuses organisations de jeunesse. *(Pour une réflexion plus approfondie sur la formation et les valeurs, voir 2.2.1-3)*

Dans ce contexte, la formation peut prendre diverses formes. Certaines organisations de jeunesse, services ou centres ont mis sur pied des stratégies de formation autour de la culture et des valeurs de l'organisation, assurant ce faisant un certain niveau de compétences dans le renouvellement perpétuel des générations d'animateurs et de responsables de jeunesse. D'autres organisations proposent des formations de façon plus sporadique, sur la base des besoins et des intérêts émergents ou perçus. Selon les objectifs des activités particulières, la formation peut donner la priorité aux résultats ou aux processus, être axée sur l'acquisition de compétences spécifiques, favoriser le développement personnel ou planifier une action à mener par l'organisation. La formation peut aussi être thématique. Par exemple, le Conseil de l'Europe a organisé divers stages de formation dans la perspective de promouvoir l'émancipation des responsables de jeunesse minoritaire dans le cadre de sa Campagne contre le Racisme,



1. Ces stages sont mis en oeuvre par les centres de formation des Agences nationales SALTO-YOUTH (Bonn, Bureau allemand de «JEUNESSE pour l'Europe»; Bruxelles, JINT; Londres, YEC; Paris, INJEP), qui ont démarré en septembre 2000. SALTO est l'acronyme de «Support for Advanced Learning & Training Opportunities».



l'Antisémitisme, la Xénophobie et l'Intolérance en 1995. Toujours dans cette ligne, divers événements de formation sur les questions de l'éducation aux droits de l'homme sont planifiés sur la période 2001 - 2003. (*Voir les ressources développées à l'occasion de la Campagne RAXI dans la liste des références*)

Dans l'idéal, les activités offertes par les différents acteurs du secteur européen de la jeunesse, à divers niveaux, devraient être complémentaires et subsidiaires. La pyramide de formation qui précède permet de visualiser ce principe; sans prétendre donner un panorama complet de la formation offerte dans le secteur du travail européen de jeunesse, elle parvient à mettre en évidence les liens entre les dispositifs mis en place par les institutions européennes et les organisations de jeunesse.

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

Suggestions de réflexion

1. Quelle est votre définition de la formation?
2. Quelle est la place de la formation dans votre organisation?
3. Pourquoi votre organisation organise-t-elle des formations?
4. Pour qui organisez-vous des formations?
5. Quel est le contenu des stages de formation?
6. Où et quand organisez-vous des formations? Quelles sont les ressources à votre disposition?

(Adapté de AMGE, 1997, p. 22)

1.1.3 Inscrire la formation à l'ordre du jour

La formation des responsables de jeunesse, des animateurs et des multiplicateurs au plan européen ne s'est imposée en tant que priorité dans le travail européen de jeunesse que durant la dernière décennie. Les praticiens actifs au plan local se sont trouvés de plus en plus souvent amenés à participer à l'organisation d'activités internationales de jeunesse. Cette évolution a induit une demande renforcée de formation aux aptitudes et compétences requises dans les contextes internationaux et interculturels du travail de jeunesse; ce développement a été encouragé par la multiplication des programmes européens en faveur des jeunes

Au même moment, la notion de développement personnel a gagné du terrain sur des marchés de l'emploi européens de plus en plus concurrentiels, où toute expérience personnelle et professionnelle gagne à être valorisée. Les jeunes sont de plus en plus conscients qu'en se limitant au secteur de l'éducation formelle, ils limitent leur préparation à la vie dans la société contemporaine.

Les contextes d'apprentissage informels, hors de l'école, sont cruciaux en ce qu'ils cultivent les compétences exigées par des environnements de plus en plus complexes. La vitesse du changement technologique et social a propulsé la notion contemporaine *d'apprentissage tout au long de la vie*. Le programme Jeunesse de la Commission européenne, par exemple, se situe dans ce contexte. Ce programme vise à contribuer à:

«.. une *Europe de la connaissance* et à créer une sphère de coopération pour le développement d'une politique de jeunesse fondée sur l'éducation informelle. Elle valorise l'apprentissage tout au long de la vie et le développement de capacités et de compétences favorables à une citoyenneté active.» (2001, p. 3)

Une conséquence intéressante de cet accent sur l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation informelle est la revalorisation du volontariat. Travailler en tant que volontaire dans une organisation de jeunesse ou dans le cadre d'un projet peut être une expérience essentielle, jugée à juste titre complémentaire de l'éducation scolaire et de l'activité professionnelle. Les organisations de jeunesse reconnaissent leur rôle dans les processus d'apprentissage continu de leurs membres, par le biais des options qu'elles offrent et des priorités pour lesquelles elles font pression. Ces dernières années, les institutions européennes ont uni leurs efforts pour garantir davantage de ressources au travail international de jeunesse et pour parvenir à une meilleure reconnaissance de la valeur de l'éducation non-formelle fournie par le secteur jeunesse



1.1.4 Education informelle et éducation non-formelle

Le fait d'inscrire la valeur éducative du travail de jeunesse à l'ordre du jour politique influe sur les objectifs et les structures de la formation. Dans le débat politique actuel, le terme d'*informel* est de plus en plus remplacé par celui de *non-formel*, en référence à la valeur éducative du travail de jeunesse. Ceci dit, ces termes ne sont pas clairement définis et doivent souvent être compris dans le contexte de leur utilisation. L'éducation formelle est systématiquement employée pour désigner le système scolaire qui va de l'enseignement primaire aux institutions tertiaires – les principaux acteurs étant l'école et toute la gamme des établissements d'enseignement supérieur. L'éducation non-formelle et l'éducation informelle, fondamentalement, se définissent dans leur différence avec le secteur formel; tous les jeunes y participent, à des niveaux divers.

Le terme d'éducation non-formelle a vu le jour dans les années 70, attestant de la volonté de parvenir à une meilleure reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage se déroulant hors des écoles, des universités et des systèmes évaluatifs. L'adoption de ce terme soulignait la nécessité de reconnaître de nouveaux contextes éducatifs et d'apprécier leur contribution spécifique. C'est dans ce sens qu'est utilisé le terme par le Forum européen de la jeunesse, qui définit l'éducation non-formelle par «les activités éducatives organisées et semi-organisées se déroulant hors des structures et de la routine du système éducatif formel».

L'éducation informelle a été définie de diverses façons, généralement en tant qu'éducation se déroulant hors du système éducatif formel. Indéniablement, elle peut prendre de nombreuses formes; c'est ainsi que ce terme est employé pour décrire différents types d'activités. Certains considèrent l'éducation informelle comme un apprentissage intervenant au quotidien; les multiples façons dont nous apprenons à fonctionner et à interagir au sein de nos sociétés. Dans ce sens, l'éducation informelle se réfère à la socialisation telle que la conçoit la définition du Forum européen de la jeunesse qui la rapproche de l'apprentissage non-organisé et non planifié se déroulant dans le vie quotidienne (ibid.). Ceci dit, il ne s'agit pas là du seul emploi courant du terme; d'autres définitions y associent une forme d'apprentissage plus actif et engagé. D'autres l'utilisent en référence aux "projets d'apprentissage" que nous entreprenons dans notre temps libre, qu'il s'agisse de passe-temps ou de l'acquisition de nouvelles compétences. Dans ce contexte, cette notion s'applique souvent à l'apprentissage qui résulte de l'engagement dans l'action en faveur des jeunes et de la communauté. En dépit de ces emplois divergents, l'éducation informelle peut être considérée comme un processus dans le cadre duquel se déroule un apprentissage (voir les références pour les discussions sur l'apprentissage) et comme des activités qui aident les individus à apprendre (voir Smith, Mark K., 2000). Pour éviter toute confusion, nous emploierons le terme d'éducation non-formelle pour désigner la sphère de la formation de jeunes - tout en admettant que le débat sur la question de terminologie doit se poursuivre.

L'éducation non-formelle est généralement définie en opposition à l'éducation formelle; c'est là un point essentiel qu'il ne faut pas négliger. De nombreux praticiens soulignent le potentiel des organisations de jeunesse – ou d'autres institutions – à proposer des modes d'éducation alternatifs, au-delà de la diversité et des capacités des écoles. Cependant, ceux qui insistent sur la valeur de la complémentarité d'approches des différents secteurs éducatifs contestent cette vision (voir aussi 3.2.2). Une approche complémentaire peut consister en une éducation de type non-formel, qui développe et élargit les sujets traités dans le cadre scolaire, ou encore une approche participative de l'apprentissage. Elle peut aussi se traduire par la reproduction de certaines des caractéristiques du secteur formel dans le cadre non-formel, dans le but d'accréditer la formation ou un travail similaire. L'approche actuelle des institutions européennes et du Forum européen de la jeunesse consiste à mettre au point des normes de qualité et des outils pour la certification de l'éducation non-formelle au plan européen, en particulier pour la formation. Pourtant, la reconnaissance de la valeur de l'éducation non-formelle n'est qu'une des facettes du débat, certaines personnes impliquées dans le travail de jeunesse craignant que, à l'occasion de ce processus, le travail de jeunesse et la formation perdent quelques-unes de leurs caractéristiques inhérentes. L'ouverture à l'égard de tous les jeunes, l'engagement volontaire sans la peur de l'évaluation des aboutissements personnels, la flexibilité des structures et de la planification, l'apprentissage fondé sur les besoins et les intérêts des participants, et la possibilité de travailler à différents rythmes et de différentes façons, sont autant de ces caractéristiques qui risqueraient de pâtir des exigences imposées aux structures et programmes.



Formation: regard sur quelques termes

Vous ne pouvez rien apprendre à un homme. Vous pouvez seulement l'aider à apprendre

Galilée

Les débats sur la terminologie nous rappellent que le jargon employé dans le travail international de jeunesse n'est ni évident ni figé. La raison n'en est pas simplement la différence entre les contextes et les processus que décrivent ces termes. Le fait est aussi que, employés dans des langues et des contextes culturels différents, ces termes ont souvent des connotations différentes, révélatrices de valeurs et de styles éducatifs divergents. En gardant présent à l'esprit ce constat, il serait intéressant d'examiner de plus près les termes utilisés en formation et de façon répétitive dans ce T-Kit.

Education et apprentissage: Généralement, lorsque nous parlons d'éducation, nous faisons référence à des activités éducatives structurées ou en d'autres termes, à des activités qui offrent un cadre et une dynamique au déroulement de l'apprentissage. L'apprentissage met l'accent sur les participants, leurs besoins et leurs intérêts – il se réfère au processus cognitif interne à la personne qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage peut se dérouler de façon fortuite et/ou dans le cadre d'activités éducatives structurées. Les individus apprennent de différentes façons. La reconnaissance de cet état de fait et la capacité à en tenir compte dans la planification de la formation sont deux démarches particulièrement importantes dans les contextes multiculturels. (voir 3.2.1-3 pour une discussion approfondie sur l'apprentissage)

Formation, animation et facilitation: La confusion doit certainement régner concernant ces termes. Prenez par exemple le mot de «formation». En français, «former» signifie littéralement «modeler ou façonner par la discipline ou l'éducation» – mais ce terme peut aussi faire référence au processus de «formation du caractère». En anglais, le concept de «formation» est porteur d'une connotation davantage axée sur les capacités et les compétences, comme dans le cas de la formation footballistique ou de la formation professionnelle. D'autres termes intéressants, comme «animation» et «facilitation», sont parfois utilisés de façon pratiquement interchangeable dans les contextes de formation. Le dictionnaire Oxford définit le terme de «faciliter» par «rendre plus facile ou moins difficile; rendre l'action ou le résultat plus facilement réalisable». Si les définitions des dictionnaires ne prescrivent pas l'usage des mots, il est facile d'imaginer des situations dans lesquelles plusieurs mots viennent décrire un même processus éducatif, ou dans lesquelles un ensemble de processus est couvert par un terme unique. Au sein d'une équipe multiculturelle, discuter de la signification de ces différents termes pour chacun de ses membres peut s'avérer un exercice à la fois utile et révélateur. Par exemple, comment utilisez-vous ces termes? En tant que formateur, est-ce que vous animez ou facilitez un groupe de travail? Quels sont à votre avis les enjeux dans ces débats portant sur la terminologie? (définitions reprises de Smith, Mark K., 2000)

1.1.5 En résumé: quelques éléments clés de la formation au travail de jeunesse à dimension internationale ou interculturelle

Pour conclure cette section, suivent quelques-unes des caractéristiques fondamentales de la formation dans notre contexte de référence. La formation repose sur:

- La conviction que les jeunes doivent avoir les moyens de participer pleinement à leurs communautés et sociétés dans le respect de la dignité et de l'égalité de tous – cela inclut un engagement à faire progresser les sociétés multiculturelles qui existent aujourd'hui en Europe.
- La participation volontaire.
- Une philosophie centrée sur l'apprenant qui prend en considération les besoins et les intérêts des participants.
- L'expérience des participants et son rapport avec leur situation.
- Un processus orienté sur l'action, avec un accent particulier sur la multiplication.
- L'apprentissage de capacités, de compétences et de connaissances susceptibles de favoriser un changement en termes de prise de conscience, d'attitudes ou de comportements.
- L'utilisation de l'expérience ou de la pratique, de l'implication émotionnelle et de l'intellect (les mains, le cœur et la tête).
- Une philosophie à but non professionnel. Néanmoins, les qualités acquises dans le cadre de la formation au travail de jeunesse peuvent avoir une grande valeur pour le développement personnel et professionnel qui est un aspect important du processus d'apprentissage.
- Le choix de ne pas mesurer les aboutissements personnels par le biais de l'évaluation.
- Le besoin de prendre en considération les valeurs et les perceptions spécifiques de l'organisation responsable, de l'environnement et du groupe cible.



1.2 La formation et le formateur

1.2.1. Les différentes perceptions du rôle du formateur

Nous avons vu qu'il existait différentes conceptions de la formation. En conséquence, il n'est pas surprenant que le terme de «formateur» puisse donner lieu à diverses acceptions et associations d'idées. Pour compliquer encore la situation, des participants issus de différents horizons culturels et éducatifs vont avoir des attentes différentes à l'égard du formateur en fonction de leur compréhension respective de son rôle et place dans le processus d'apprentissage. Outre l'évidence de base selon laquelle un formateur est une personne impliquée dans un processus éducatif – qui entraînera un apprentissage pour les stagiaires – d'autres aspects sont bien plus ambigus. Ceci n'est pas suffisant pour le formateur. Pour gérer les exigences parfois imprévisibles d'une situation de formation, les formateurs doivent réfléchir à leurs rôles en relation les uns avec les autres. L'exercice qui suit va vous permettre d'évaluer votre compréhension partagée en tant que formateurs impliqués dans une formation.

Quelle est votre position?

Note: Cet exercice fonctionne véritablement dans toutes les situations; vous pouvez l'utiliser pour presque tous les sujets!

Instructions: Matérialisez une ligne imaginaire ou réelle (ruban adhésif, corde) dans la salle où se déroule la formation. Sur deux murs opposés, collez deux affichettes - l'une portant l'inscription OUI et l'autre NON. Lisez (et notez sur un tableau de papier) les affirmations suivantes. Soyez vigilant en ce qui concerne les questions de clarification; l'exercice est en effet axé sur la perception des termes, autant que sur les questions qu'ils soulèvent.

Affirmations

1. Tout le monde peut faire un bon formateur.
2. La formation doit être quelque chose d'amusant.
3. Le formateur doit aider les participants à parvenir à la conclusion qu'il vise lui-même.
4. L'objectif de toute formation est le développement personnel.
5. Le formateur doit laisser ses valeurs personnelles à la maison.
6. Les compétences et les méthodes constituent la colonne vertébrale de la formation.
7. Les résultats de la formation doivent être mesurables.
8. La pratique est la meilleure école.
9. La formation consiste à transmettre des connaissances.
10. Dans un stage de formation, les participants ont besoin de recettes

Adapté de Formation des formateurs 2000, Conseil de l'Europe et la Commission européenne

Le tableau ci-dessous esquisse un portrait du formateur par rapport à d'autres rôles éducatifs en référence à différents facteurs.

Rôles éducatifs	<i>Professeur</i>	<i>Formateur</i>	<i>Facilitateur</i>
Processus	moins important	important	important
Tâche/contenu	rôle central	rôle important	co-responsable
Méthodes éducatives	souvent frontales	combinaison de méthodes	combinaison de méthodes
Style communicationnel	surtout apport	selon le groupe	apport minimal
Pouvoir	absolu	absolu-partagé	partagé
Exemples	enseignant	formateur AIC	modérateur de conflit



En réalité, il est évident que, dans de nombreux cas, les différents rôles ne sont pas aussi clairement démarqués. Le formateur notamment peut être appelé à remplir plusieurs rôles dans le cadre d'un programme, allant de la mise en œuvre d'un aspect de la formation jusqu'à la facilitation d'un processus de prise de décision en groupe, ou à la présentation d'un exposé ou d'une conférence. Ceci dit, le formateur doit veiller à systématiquement équilibrer ces différents rôles par rapport à son rôle premier de formateur, en évitant, notamment les confusions sur la question du pouvoir. Par exemple, si un formateur est le facilitateur d'une activité de groupe qui va à l'encontre du processus de la formation, peut-il décider de mettre un terme à la session, ou doit-il poursuivre son action de facilitation? D'autres questions de cette nature sont analysées dans les sections qui suivent.

Le flou qui enveloppe ces rôles s'observe à travers la façon dont le rôle traditionnel de l'enseignant a évolué ces dernières années pour intégrer davantage d'éléments de la formation et de la facilitation. Les débats contemporains qui se déroulent dans de nombreux pays européens au sujet de l'école en tant que lieu également d'apprentissage social – et non plus simplement de transfert de connaissances intellectuelles – illustrent cette évolution

Suggestions de réflexion

1. Quels formateurs ou formatrices vous ont le plus impressionné dans votre vie? Pourquoi?
2. Quelle est votre pire expérience éducative en tant que participant à une formation? Pourquoi?
3. Etes-vous d'accord avec le tableau, qui affirme qu'un enseignant a davantage de pouvoir qu'un formateur de jeunes?
4. Quelles différentes formes de pouvoir peuvent être impliquées?
5. Vous pouvez aussi répondre pour vous-mêmes aux différents points de l'exercice de confrontation

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

Celui qui connaît les autres est un sage; celui qui se connaît est éclairé.

Lao Tsé

Ce T-Kit a été rédigé sur la base de certaines valeurs éducatives, culturelles, politiques et éthiques. Dans notre contexte de référence, ces valeurs vont se traduire par le respect mutuel, la diversité, l'émancipation, la démocratie et la participation. Cette section examine la nature des valeurs du formateur, leur relation avec ses motivations et leur influence sur le processus de formation.

Suggestions de réflexion

1. Pourquoi suis-je formateur?
2. Lorsque je travaille en tant que formateur, quel est mon rôle favori? Celui d'ami, d'enseignant, d'éducateur, de partenaire, de gestionnaire, d'organisateur, d'ainé, de tuteur, de coach, de superviseur, de blagueur, de participant, de séducteur, de penseur, de star... Pourquoi?
3. En quoi ce rôle favori est-il lié à mes valeurs personnelles?
4. Pourquoi suis-je devenu membre de l'organisation pour laquelle je travaille?
5. Dans mon organisation, quelles sont les valeurs que nous transmettons par nos formations? Quelles sont les valeurs que je transmets? Sont-elles les mêmes que celles de mon organisation?
6. Dans mon organisation, comment qualifierais-je les objectifs de la formation: politiques, sociaux, éducatifs, culturels, professionnels, religieux, autres?



En situation de formation, nos valeurs clés guident la façon dont nous planifions et menons la formation, ainsi que la manière dont nous nous conduisons. Les valeurs que nous associons à la formation se révèlent à travers;

- Le choix des thèmes de formation;
- La façon dont nous procédons à ce choix, y compris des facteurs tels l'évaluation des besoins (voir 3.1) et le degré d'implication des participants dans le processus de planification;
- Le degré de participation à la formation favorisé par les choix méthodologiques. Est-ce que nous tenons compte des attentes, est-ce que nous utilisons les possibilités de réactions et d'évaluation, et employons des méthodes actives et expérientielles?

Nos valeurs en rapport avec la formation vont déterminer la façon dont nous évaluons et interagissons avec le processus de formation. Elles ont un impact sur ce que nous pourrions appeler le style de leadership (voir aussi le T-Kit sur le management des organisations, pp. 46-48). Dans une situation de formation, un formateur peut être amené à jouer plusieurs rôles dont certains – et les valeurs qui les sous-tendent – peuvent être conflictuels.

Imaginez la situation suivante:

Il est tard dans la soirée; le stage de formation qui se déroule est particulièrement intense. Beaucoup de participants semblent vivre une sorte de transe, épuisés mais désireux de poursuivre les activités éducatives. Malgré leur fatigue, beaucoup sont prêts à continuer; les autres ne s'y opposeront pas car ils ont peur de perdre la face devant le groupe. Que doit faire le formateur?

Doit-il respecter la volonté du groupe, dans la mesure où il s'agit d'une activité participative, sachant qu'une décision autoritaire viendrait contredire les valeurs clés de l'activité? Mais ne sait-il pas au fond de lui que les formateurs, tout comme les responsables, doivent parfois imposer des décisions, notamment lorsque les activités risquent de nuire au processus d'apprentissage ou lorsque les participants se trouvent exposés à un danger physique ou psychologique? Ceci dit, les participants n'ont-ils pas le droit, en tant que participants, de décider de la façon dont ils veulent participer? Pourtant, si les sentiments du formateur sont exacts, beaucoup ne veulent pas poursuivre plus loin ce soir; par conséquent les droits de certains seraient inévitablement bafoués.

Ces questions prouvent qu'il faut ici mentionner également un ensemble crucial de valeurs, que l'on peut appeler l'éthique professionnelle. Nous devons tous être familiarisés aux discussions sur l'éthique professionnelle dans les sphères de la politique ou du journalisme; c'est aussi un concept que les formateurs doivent considérer eu égard à leur propre liste des «choses à faire et à ne pas faire dans la formation».

1.2.3. L'éthique du formateur

Une femme conduit son fils à la rencontre de Gandhi, qui lui demande ce qu'elle veut. «Je voudrais qu'il arrête de manger du sucre», répond-elle. «Revenez avec le garçon dans deux semaines», répond Gandhi. Deux semaines plus tard, la femme revient avec son fils. Gandhi se tourne alors vers le garçon et lui dit: «Arrête de manger du sucre». La femme le regarde d'un air surpris et lui demande: «Pourquoi ai-je dû attendre deux semaines avant que vous ne disiez cela?» «Il y a deux semaines, je mangeais du sucre», répond Gandhi.

Comme l'illustre le conte ci-dessus, être un formateur (un dirigeant) implique d'assumer un rôle qui peut être très exigeant. Se placer dans une situation de formation signifie développer une conscience de ce pourquoi nous nous battons, de ce que nous pouvons offrir, des limites que nous posons et, c'est important, de la façon dont nous gérons les attentes des autres. «Je suis toujours dans une position publique, dans le rôle d'un modèle, que cela me plaise ou non, en tant que personne et formateur. Mon comportement peut être une ressource importante pour le processus d'apprentissage. Cela signifie aussi que je ne peux pas «ne pas me comporter» (comme «je ne peux pas ne pas communiquer», voir par exemple. Watzlawick et al., 1967). Je dois être conscient de moi et être capable de réfléchir aux conséquences de mon comportement sur le processus et sur les participants. Je dois pouvoir participer tout en conservant une certaine distance (pour avoir une vision panoramique – «comme depuis un hélicoptère»!). Je dois être ouvert aux autres, même s'ils me paraissent peu sympathiques au début. Je dois en permanence être en contact avec les participants, même si quelquefois je ne suis pas d'humeur. Je dois rester concentré, même si parfois je suis fatigué ou sans énergie. Je dois être conscient que je



peux attirer un mouvement de colère qui ne m'est pas destiné. Je joue le rôle de la doublure pour les autres participants, les sujets délicats ou les frustrations générales et je dois tout simplement gérer ces situations quand elles se présentent. Je dois me plonger dans les événements, me mêler rapidement aux participants, aux processus et aux problèmes et reprendre ma forme le plus vite possible». *Un formateur que nous connaissons, à l'occasion d'une discussion.*

Personne n'attend des formateurs qu'ils soient des supermen ou des superwomen!



JoWag2001

Cette description incomplète entendait seulement mettre en évidence qu'être formateur (et responsable) est une tâche complexe, parfois pesante. Cela exige en effet une conscience de soi, une formation permanente et divers savoirs en relation avec les réalités dans lesquelles nous travaillons. Cela exige aussi la capacité à se relaxer pour éviter l'épuisement et à diversifier pour éviter que les formations ne deviennent trop routinières, ce qui entraverait la motivation et l'implication. La section 1.2.5 propose quelques stratégies actives qui permettent de maintenir notre bien-être en tant que formateur. Sur la question de l'éthique, il n'existe bien évidemment pas de profil parfait; cela étant, la description suivante pourra alimenter la réflexion et la discussion

L'éthique du formateur pourrait se traduire au travers des caractéristiques ci-dessous

- Il est un apprenant perpétuel
- Il est engagé dans son propre développement (professionnel)
- Il est engagé dans le développement (professionnel) des autres
- Il est conscient des risques de la formation pour les apprenants et tente de les gérer
- Il partage ses connaissances et compétences avec les autres
- Il est capable de maintenir le juste équilibre entre proximité et distance à l'égard des participants
- Il est ouvertement autoréflexif et critique
- Il sait vendre les capacités et les programmes
- Il est réceptif aux besoins des participants
- Il exploite les contenus et les processus en rapport avec les compétences disponibles
- Il instaure des environnements d'apprentissage coopératifs

(Adapté de Paige 1993)



Il est clair que, pour exécuter leur mission le plus professionnellement possible, le formateur aura besoin d'une certaine quantité de compétences de formation. Une grande part de la responsabilité en la matière incombe aux organisations de jeunesse. Elles sont en effet responsables de la qualité de leurs activités éducatives et doivent veiller à ce que leurs formateurs aient le profil requis avant de leur confier un groupe dans un contexte socio-éducatif complexe. Du point de vue du formateur, s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie signifie rechercher des opportunités de formation complémentaire et se tenir informé des problématiques éducatives, des débats et des questions émergentes.

Le concept de «bon formateur» est bien évidemment parfaitement subjectif; il dépend de nos expériences, de nos styles d'apprentissage favoris, des valeurs du formateur, de la formation et de l'organisation – pour ne citer que quelques facteurs. Cela étant, les caractéristiques clés ci-dessous devraient offrir les bases d'une réflexion sur les programmes de formation et les compétences clés qu'ils doivent permettre de développer

- La capacité à montrer l'approbation et l'acceptation des stagiaires;
- La capacité à unir le groupe et à le contrôler sans lui imposer de limites ou risquer de lui nuire;
- Un style d'enseignement et de communication qui génère et utilise les idées et les compétences des participants;
- Des connaissances et de l'expérience sur le thème à l'étude;
- La capacité à organiser, de manière à ce que des ressources soient disponibles et à ce que les questions logistiques soient gérées en douceur;
- La capacité à identifier et à résoudre les problèmes des participants;
- L'enthousiasme pour le sujet et la capacité à le présenter de façon intéressante et engageante;
- La flexibilité dans la réponse apportée aux besoins changeants des participants

(Adapté de Pretty et al. 1995)

1.2.4 Les rôles du formateur

Dans la vie, nous jouons plusieurs rôles selon les environnements dans lesquels nous sommes impliqués. En terme sociologique, un rôle regroupe un ensemble raisonnablement déterminé de comportements, de valeurs et de codes de communication qui permettent d'entrer en rapport avec l'environnement. Par exemple, sous le toit familial nous pouvons être fils ou fille, mère ou père et, généralement, nous comporter en conséquence. Dans le cas contraire, cela sera très vite constaté. A l'école ou à l'université, nous pouvons être étudiant ou professeur, voire un type particulier d'étudiant ou de professeur. Dans notre travail, nos rôles professionnels sont généralement plutôt bien définis. Les juristes ont tendance à parler et à se comporter d'une certaine façon; il serait inattendu qu'ils se mettent à sauter ou à danser sur une table – sauf dans les films de Woody Allen. Pour un formateur, pourtant, la question des rôles est plus délicate dans la mesure où les contextes de son intervention et les attentes d'autrui varient souvent. Le rôle du formateur peut alors être très complexe et divers, car il englobe différentes responsabilités à l'égard des différents acteurs impliqués dans le processus de formation – depuis la préparation jusqu'à l'évaluation. Parmi ces sous-rôles peuvent figurer celui d'ami, de professeur, d'éducateur, de partenaire, de manager, de gestionnaire de programme, d'organisateur, d'ainé, du «type du pays X», d'animateur, de coach, de superviseur, de blagueur, de participant, d'amoureux, de penseur, de star...

Dans une formation – ou tout autre processus d'apprentissage structuré – nos rôles de formateur s'expriment par le biais de nos qualités, nos aptitudes, nos capacités et nos intérêts personnels et professionnels. La façon dont ces rôles évoluent est influencée par les attentes des participants et le contenu de la formation. Et le rôle du formateur «vivant» implique un certain degré de pouvoir. Tout cela amène à penser qu'une équipe de formation doit prendre le temps, au début, de négocier les rôles de chacun de ses membres en fonction des profils requis et des attentes identifiées des participants.



Suggestions de réflexion

1. Quelles sont les différents rôles que vous jouez en tant que formateur? Correspondent-ils à la liste susmentionnée?
2. Quel est votre rôle favori?
3. Un de vos rôles favoris est-il absent de cette liste?
4. Avez-vous un rôle caché dont personne n'est au courant?
5. Y a-t-il un rôle dans lequel vous êtes souvent mis d'office lors d'une formation (ou dans lequel vous vous obligez à entrer)?
6. Comment négociez-vous votre/vos rôle(s) et son/leur pouvoir avec le groupe des participants (et les collègues de votre équipe)?
7. Comment gérez-vous l'ambiguïté de la position du formateur liée au fait d'occuper un rôle d'autorité dans le cadre d'un groupe de pairs?

1.2.5. Le bien-être: cela concerne aussi les formateurs

Le pire que vous puissiez faire, c'est vous oublier.

Lao Tsé

Les formations, en particulier lorsqu'elles s'adressent à des groupes de jeunes, peuvent être exigeantes, fatigantes, voire stressantes (*Le T-Kit sur le management des organisations contient des informations générales de qualité sur la question du stress*).

Vous avez probablement tous vécu l'expérience qui consiste à rentrer chez soi après une semaine de formation, complètement épuisé, avec un sentiment de bonheur ou de vide, souvent mitigé. Parfois, quelques jours de repos seraient même les bienvenus (mais ce n'est pas toujours possible), afin de récupérer et de renouer avec sa vie normale, son partenaire, ses amis et le reste du monde!

Participer à la vie d'une formation n'a pas grand chose à voir avec une activité de bureau routinière. Pour l'équipe des formateurs, cela signifie souvent une journée qui démarre avec un petit déjeuner de travail et se termine dans le meilleur des cas autour de minuit, pendant ou après quelques activités sociales ou festives.

La situation artificielle qui est celle d'une formation et qui consiste souvent à travailler et à vivre ensemble, peut être très propice au processus d'apprentissage dans la mesure où cela permet aux participants d'être en contact permanent les uns avec les autres, et de partager des moments formels et informels. S'impliquer dans un tel processus, sans évoquer la nécessité de gérer les questions organisationnelles, mais aussi le programme de la formation en soi, peut devenir une tâche épuisante pour le formateur.

D'un autre côté, un formateur n'est pas uniquement responsable du bon fonctionnement de la formation et (dans certaines limites) du bien-être des participants; il se doit aussi de prendre soin de lui et de son niveau d'énergie, de sorte à maintenir (voire à améliorer) la qualité du travail.

Il existe maintes façons de se faciliter la vie dans le contexte de la formation – avant, pendant et après la formation. A la manière d'un aide-mémoire, les questions qui suivent peuvent aider à prendre soin de soi pendant la formation et avant les prochaines sessions



Comment se faciliter la vie? Conseils et suggestions

Avant la formation	<ul style="list-style-type: none">• Concernant mon environnement (atmosphère, confort, temps réservé, sports et loisirs, nourriture), de quoi ai-je besoin pour cette formation?• Quelles questions en rapport avec le monde extérieur (mon organisation, d'autres projets) dois-je écarter ou déléguer, afin de pouvoir réellement me concentrer sur la formation et ne pas être distrait par autre chose?• Si je me rends compte que je bois ou que je fume trop durant une formation, quelles stratégies alternatives puis-je envisager pour réduire mon stress?• Quels "bagages" (en terme de santé ou de problèmes privés) est-ce que je transporte? Avec quel membre de l'équipe pourrais-je partager mes soucis et de quel type de soutien aurais-je besoin durant la formation?• Le programme est-il adapté au climat et prévoit-il suffisamment de pauses (voire des siestes)?
Pendant la formation	<ul style="list-style-type: none">• Comment bien dormir pendant la formation? (en arrivant plus tôt pour contrôler la chambre et son confort; est-elle proche d'environnements potentiellement bruyants? Autres stratégies: prévoir des boules Quiès, amener sa propre couette et son oreiller, utiliser des méthodes de relaxation en cas de stress, etc.)• De quel soutien aurai-je/aurons-nous besoin pendant la formation pour la préparation rapide du lieu (personnes, matériels, livres, médias, etc.)?• De quelle façon puis-je partager la responsabilité des soirées avec mes collègues, de sorte à bénéficier de quelques soirées libres ou de davantage de sommeil?• De quelle nourriture et de quels loisirs ai-je besoin pour me sentir bien dans mon corps, mon cœur et mon âme?• Comment puis-je rester en contact avec mon partenaire/mes amis et le reste du monde?
Après la formation Aspects généraux	<ul style="list-style-type: none">• Comment ai-je organisé mon propre processus d'apprentissage et mon développement professionnel?• Comment est-ce que j'évalue l'équilibre entre les «nouveaux» sujets et les «anciens» dans mon dossier de formation?• Comment est-ce que j'évalue l'éventail des sujets de formation «simples» et «complexes» dans lesquels je me suis engagé l'année dernière? Dans quels domaines est-ce que je demande trop à moi-même et dans lesquels est-ce carrément l'inverse?• Quand puis-je être un participant et quand puis-je être un responsable? Comment est-ce que je me sens dans ces situations?• Que signifie ma vie de formateur et mes absences pour ceux avec qui je vis au plan professionnel ou privé? Dans ce contexte, quel est le prix que je devrai payer pour cette existence? Quel est le prix que les autres devront payer?• Quels sont les fantasmes ou les craintes que mes partenaires pourraient avoir du fait que je rencontre beaucoup de monde, hommes et femmes, dans des circonstances aussi personnelles et inhabituelles? Comment gérer l'érotisme et la sexualité? (voir aussi 4.3.3. sur les relations) En quels termes évoquons-nous ces questions et craintes ou d'autres du même acabit?• Comment est mon cercle d'amis? Quels contacts ai-je avec différents groupes ou amis en dehors de mon contexte professionnel?• Avec qui puis-je partager mes difficultés professionnelles et personnelles?• Qu'ai-je fait ou lu ces derniers mois qui n'était pas en rapport avec mes activités professionnelles?• De quel temps est-ce que je dispose vraiment pour moi? Quel temps me reste-t-il après les obligations familiales et celles liées à mon partenaire, mon travail, les participants et les autres?• Quelle est l'importance du sport et des loisirs dans mon mode de vie? De quelle façon est-ce que j'approche la question de la nutrition? Quelle est la place des stimulants, mais aussi des drogues légales et illégales dans ma vie?• En tant que formateur free-lance, combien dois-je gagner pour vivre? Cela étant, est-ce que je travaille trop pour trop peu d'argent, et/ou pour trop de clients dans l'incapacité de me rémunérer correctement? Qu'est-ce que j'obtiens d'eux, par contre?



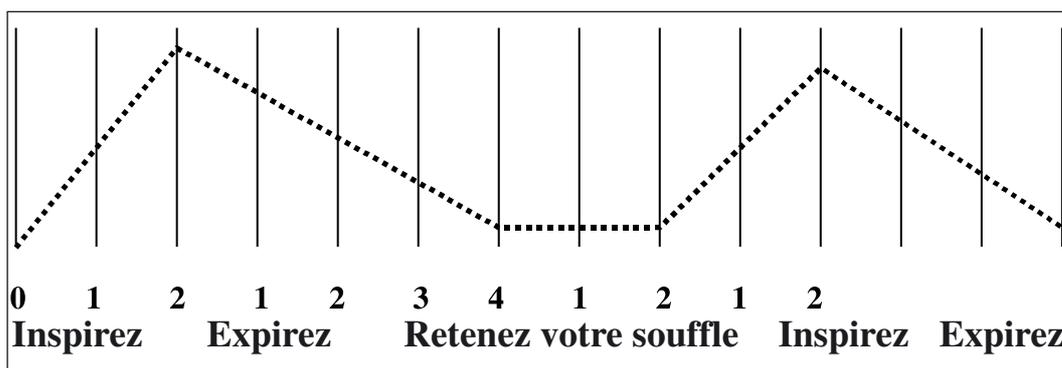
Exercice: Respiration et relaxation

Le stress a une grande influence sur notre respiration; en situation de stress, notre respiration devient irrégulière, courte, limitée à une région réduite de la partie haute de notre poitrine et nous n'expirons plus correctement. Le résultat est assez évident: une grande partie du corps se trouve alors soumis à une tension permanente. L'exercice suivant (très facile à apprendre et à exécuter partout, sauf peut-être sous l'eau) est axé sur ce symptôme. Le principe de base en est que l'expiration ralentit notre rythme cardiaque, tandis qu'inspirer l'accélère.

La respiration 2-4-2

1. Inspirez pendant deux secondes en faisant entrer l'air dans le bas de votre estomac (ventre). Utilisez votre nez sans élargir votre poitrine, concentrez-vous sur la sensation de l'air entrant.
2. Expirez pendant quatre secondes; après avoir exhalé, continuez l'exercice en utilisant les muscles de votre estomac pour faire sortir encore de l'air de vos poumons.
3. Restez sans respirer pendant plus de deux secondes.
4. Répétez les étapes 1 à 3 (au moins six fois intégralement: observez aussi la relaxation de la langue, des dents et du menton)

TE-2



1.3 L'apprentissage interculturel et la formation

La question de l'apprentissage interculturel dans la formation a fait l'objet d'un T-Kit complet (n° 4). Néanmoins, à certains égards, cette publication est elle aussi entièrement consacrée à la question. En d'autres termes, elle est, dans son intégralité, fondée sur la philosophie de l'interculturalité – et les divers aspects de la formation sont abordés sous cet angle. Pour les auteurs, l'apprentissage interculturel ne désigne pas uniquement les activités auxquelles vous vous consacrez en atelier ou le temps d'un après-midi pluvieux (même s'il est absolument important et bénéfique de le considérer comme un thème dans les composantes spécifiques d'un programme). C'est une philosophie politique qui motive le travail international de jeunesse; on pourrait même dire que cela recouvre un ensemble de pratiques éducatives qui devraient être omniprésentes. Enfin, et c'est essentiel, c'est une source de connaissances qui exige de la réflexivité et le développement de capacités clés chez le formateur. Comme souligné déjà dans l'introduction, c'est un point important à garder à l'esprit à la lecture des différentes sections. En outre l'apprentissage interculturel est également traité de façon explicite dans d'autres parties de la publication. Comme dans une quatrième de couverture, cette section a pour objectif de donner l'idée générale (s'il y en a une) de l'apprentissage interculturel et d'inciter le lecteur à en découvrir plus. La notion d'apprentissage est évoquée ailleurs dans cette publication (3.2.1-3), mais aborder l'apprentissage interculturel signifie d'une certaine façon se coller avec l'un des termes les plus controversés, celui de culture



1.3.1 La Culture

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

Cette acception de la culture remet en cause deux notions profondément ancrées. La culture a souvent une signification évaluative, associée à la production artistique d'une société ou, plus précisément, d'une nation. Cette définition a été très critiquée, parce qu'elle fait référence à l'élitisme et le pouvoir social. Un autre concept très répandu était la notion anthropologique de la culture en tant que mode de vie, ouvert à la description et à l'analyse par les experts de la culture les plus pointus, généralement occidentaux. Pareillement, cette notion a connu un déclin parce que l'analyse culturelle de ces pratiques a fait marche arrière, tandis que l'on remettait l'accent sur le pouvoir de décrire ce qui était présent dans ces rencontres interculturelles.

Les définitions contemporaines de la culture (*pour une discussion plus approfondie sur les théories, voir le T-Kit sur l'apprentissage interculturel pp. 14-19*) tendent à appréhender la culture comme le logiciel qui permet au matériel humain de fonctionner, mais s'opposent sur le degré d'influence exercé par le logiciel en question. Le logiciel est téléchargé par un processus d'enculturation; nous assimilons des valeurs, des coutumes, des normes, des notions de sens commun et notre capacité à décrypter l'environnement symbolique à partir des facteurs d'influence présents dans cet environnement. Autrement dit, nous apprenons à interpréter et à communiquer au sujet de la réalité à partir de la réalité à laquelle nous sommes exposés et qui nous façonne. L'apprentissage par l'enculturation est un processus fondamentalement naturel, souvent comparé à la respiration; les sens arbitraires et relatifs, les associations et les différences deviennent autant de logiciels utilisables naturellement au quotidien.

Cela étant, il serait trompeur de parler de la culture comme d'un système fermé et de l'enculturation comme d'un processus commun et simple. En tant qu'êtres culturels, vous pourriez vous demander s'il est possible d'attribuer une étiquette à votre culture. Pour ce faire, il faudrait partir du principe que tous les processus qui nous influencent sont en harmonie et non remis en cause par nous en tant qu'êtres expérientiels. Aujourd'hui, nous constatons que le concept de culture est souvent associé exclusivement aux cultures nationales; pourtant, même dans des nations isolées et apparemment homogènes, s'expriment de nombreux facteurs de différence et de diversité, vecteurs d'influences significatives. Dans un monde toujours plus globalisé, ces contextes nationaux sont de plus en plus difficiles à imaginer, voire à maintenir. L'ampleur sans précédent des mouvements humains (de la mobilité privilégiée des touristes aux migrations forcées associées à la misère), le développement des systèmes de communication à l'échelle mondiale, le renforcement des relations économiques et l'expansion des systèmes internationaux et mondiaux – sont autant de phénomènes qui, il faut le dire, font qu'il devient de plus en plus difficile de nous ignorer. Le répertoire des influences culturelles auxquelles sont exposés les individus ne cesse de s'élargir; certains auteurs affirment même que le monde expérimente le développement de *cultures tierces* via des processus d'*hybridité*. En d'autres termes, le flux constant et la rencontre permanente des individus, objets, idées et images créent des cultures qui vont au-delà des marqueurs traditionnels que sont la nation, la famille, l'ethnie, la religion, etc.

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

Par conséquent, si les cultures existent, nous pourrions nous demander s'il est possible de mettre en équation les individus – ou nous-mêmes – avec une unique culture, ce qui supposerait en outre que nous sommes capables de décrire cette culture et de définir les limites qui la différencient. Le concept d'identité nous permet d'approcher ces contradictions culturelles en relation avec nos propres expériences. Imaginez que vous êtes une poupée russe et que vous possédez



la capacité inépuisable de générer une autre poupée à partir de la dernière poupée ouverte. De combien de poupées auriez-vous besoin pour représenter les facteurs importants à vos yeux dans votre identité? Réfléchir à la question de l'identité est devenu une composante essentielle de l'apprentissage interculturel, comme nous le verrons par la suite. A ce stade, il est utile d'examiner ces arguments théoriques par rapport à une situation de formation.

1.3.2 Culture, identité et formation

Pour n'importe quel formateur, il est difficile de savoir à quel moment une situation est culturelle. Imaginons, par exemple, que *Miguel* arrive systématiquement en retard aux réunions plénières; de quelle façon le formateur sensibilisé à l'interculturel va-t-il réagir? Est-ce qu'il va adresser à Miguel un sourire tolérant en écoutant ses explications au sujet de la gestion méridionale du temps? Ou bien, est-ce qu'il va lui adresser un avertissement en lui demandant à l'avenir de faire preuve d'autant de respect et d'implication que le groupe d'Européens du Nord avec leurs grosses montres? Cet exemple est volontairement un cliché, un stéréotype, mais il met en lumière plusieurs points: qu'il nous faut interpréter et évaluer les informations dans ce contexte, que nous le faisons par rapport à nos connaissances, nos expériences et nos informations culturelles, et que nous devons négocier l'interaction entre les êtres culturels et la culture en évolution du groupe lui-même (Question de discussion: un groupe de formation possède-t-il une culture? Le cas échéant, de quelle notion de culture s'agit-il?). Il se peut que Miguel s'amuse à manipuler constamment les stéréotypes dont il a connaissance – ce qui amène l'idée que les individus puissent aussi jouer des rôles et articuler leurs cultures différemment, selon le contexte dans lequel ils se trouvent. A ce sujet, il semble que les individus entrent souvent dans les rôles que l'on attend d'eux et que cela serait une façon pour eux de gérer les ambiguïtés issues d'un environnement multiculturel.

Ces processus débutent dès l'avènement du seul moment prévisible dans une formation: la rencontre des gens.

- Réfléchissez à une récente activité internationale à laquelle vous avez participé. Lorsque vous avez rencontré les autres, comment vous êtes-vous représenté leur identité et la façon dont ils vivaient leur culture? Cela était-il différent d'une personne à l'autre? Pouvez-vous retracer le développement des rôles au sein du groupe? Lesquelles de vos *poupées russes* se sont-elles exprimées en public, et à quel moment du séminaire?

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

- Précédemment dans cette section, nous avons employé la métaphore du logiciel pour évoquer la culture. Pensez à certaines personnes que vous connaissez bien dans le travail de jeunesse. Lorsque vous les avez rencontrées pour la première fois, êtes-vous parvenu à les «lire» à partir de très peu de contacts et d'informations? Quels stéréotypes et catégories d'interprétation votre logiciel vous propose-t-il? Certaines de ces interprétations se sont-elles vérifiées? Pouvez-vous deviner la façon dont elles vous lisaient et, dans l'affirmative, avez-vous essayé d'adapter ou de renforcer ces perceptions de vous?

Ces processus de négociation identitaire sont essentiels à la compréhension de la dynamique des groupes culturels. Les individus possédant des biographies socioculturelles complexes se projettent et s'interprètent mutuellement ± nous tentons de nous identifier et d'identifier les autres. Nous ne sommes pas habitués à fonctionner dans le vide, c'est pourquoi nous pouvons fournir des structures acquises pour la lecture d'un minimum d'informations. Le sociologue français Roland Barthes a affirmé que ces signes, dans la société, possédaient une dimension dénotative et connotative. Ainsi, lorsque nous voyons une chaise, celle-ci non seulement dénote l'objet chaise du quotidien, mais également connote (suggère) chacune des chaises que nous avons déjà vues, connues, imaginées, utilisées, détestées. De la même façon, les participants porteurs de signes complexes peuvent être rapidement interprétés, même à partir de peu ou pas d'informations personnelles à leur sujet. Les stéréotypes sont une façon de gérer la complexité; les problèmes surgissent lorsque aucune information nouvelle ou stimulante n'est entrée dans notre logiciel.

Ce que cela souligne est que nous communiquons en permanence des informations culturelles et, en outre, qu'une communication à forte influence se déroule en dehors du langage parlé. Pourtant, lorsque des gens parlent la même langue, des processus culturels similaires se déroulent.



Le langage fonctionne aussi en termes de dénotation et de connotation; ainsi, même si un groupe partage un même vocabulaire, ce vocabulaire peut avoir des connotations culturelles et personnelles subtiles très difficiles à épingle. Lorsque les gens parlent de justice, il se peut non seulement qu'ils défendent des concepts de justice différents en soi, mais également que la façon dont ils ont appris à manier le concept de justice diffère d'une communauté linguistique à l'autre.

L'interprétation implique toujours une dose d'évaluation. Un bon exemple en est la façon dont nous interprétons la mode adoptée par les gens. Notre observation nous permet non seulement de «télécharger» des informations, mais aussi des données qui nous permettent de les évaluer à divers égards – comme par exemple un crâne rasé. Les connotations que nous attribuons ne sont pas seulement des associations neutres; elles sont également liées à nos valeurs relativement au monde qui nous entoure. Nos téléchargements culturels contiennent des préjugés, c'est-à-dire la possibilité de porter des jugements à partir d'informations restreintes. Réfléchissez à cette question dans le contexte d'un séminaire: quels sont les types de personnes qui vous attirent au premier regard et pourquoi? Vers qui n'allez-vous jamais?

Jusqu'à présent, cette section a passé en revue les facteurs qui peuvent être identifiés comme facteurs culturels lorsqu'un groupe se réunit. Nous devons aussi nous rappeler que ces modes de réponse culturels ne sont pas prédéterminés mais fortement influencés par le groupe lui-même. Stuart Hall parlait des groupes en termes de «formations discursives», signifiant par cette expression que les différents aspects des identités des individus – les poupées russes – s'articulaient entre eux différemment selon le contexte, la vie du groupe, le moment du processus, etc. Des éléments importants de notre culture et de notre identité ne se présentent pas dans un ordre fixe; leur importance peut varier selon la façon dont nous interprétons la différence et pensons que nos interprétations seront perçues et évaluées. Pensez, par exemple, à des discussions différentes sur le même thème que vous pouvez avoir dans des formations différentes. En quoi vos contributions, vos idées, voire votre position, varient-elles? Selon vous, quels en sont les facteurs responsables.

1.3.3 Apprentissage interculturel?

D'une manière générale, l'apprentissage interculturel peut être considéré comme une réponse philosophique et éducative à la complexité des situations culturelles. Concernant le processus évoqué précédemment, il ne faut pas oublier que notre culture, quelle que soit la façon dont nous la concevons, légitime nos interprétations et évaluations de la réalité sociale – autrement dit, les reconnaît comme normales et naturelles. Nous vivons, et dans ce mouvement de la vie, tous les jours, nous interprétons et traitons des quantités massives d'informations culturelles – ce qui n'est possible qu'en faisant confiance à nos cadres d'interprétation. C'est dans le contexte de ces certitudes que la *différence* et les *autres* peuvent être évalués négativement, voire perçus comme une menace. Il n'y a pas à chercher très loin pour voir comment fonctionnent ces processus dans nos sociétés.

«Il serait étrange que la vérité sur le système de la philosophie et sur le système du cosmos soit détenue, dans les deux cas, par la Prusse». Ce point de vue, exprimé par Georg Lichtenberg, traduit précisément le mode de fonctionnement de l'apprentissage interculturel. L'éducation à laquelle nous participons, et les sociétés de plus en plus vastes dans lesquelles nous vivons, mettent perpétuellement en contact diverses conceptions profondément ancrées du «vrai» système du cosmos. L'apprentissage interculturel tente de bousculer la centralité de nos valeurs et interprétations naturalisées, en nous confrontant à la possibilité d'apprendre consciemment d'autres valeurs. Pour certains, l'apprentissage interculturel est une question de management et doit permettre de s'imposer dans les diverses missions ou rendez-vous d'affaire complexes à l'étranger. Il existe quantité de littérature intéressante dans ce domaine (voir, par exemple, Guirdham, 1999). Dans le domaine de la jeunesse, l'apprentissage interculturel est souvent appréhendé en tant qu'élément d'un projet politique avec pour objectif la construction de sociétés interculturelles durables et participatives, ou comme discours éducatif permettant d'exploiter les processus qui se déroulent dans le cadre des formations internationales. (Question: Dans quelle mesure cette analyse est-elle valable pour les formations nationales auxquelles vous avez pris part?)

Dans les sections suivantes (3.2.5), nous analyserons les moyens de réfléchir sur nous en tant que formateurs interculturels. Nous examinerons les approches à développer et discuterons de la méthodologie interculturelle. Le tableau ci-dessous répertorie quelques-uns des facteurs que le formateur doit considérer et les met en relation avec des compétences de formation d'ordre plus général. Cet outil pourrait s'avérer utile à la fois pour la réflexion personnelle et l'analyse du contenu de vos programmes de formation



Compétences et capacités pour la formation interculturelle

Connaissances	<ul style="list-style-type: none">• Conscience des processus et des phénomènes interculturels.• Apprentissage interculturel: comprendre les phases possibles du développement interculturel, de même que les concepts et les compétences clés.• Apprentissage interculturel:<ul style="list-style-type: none">– Questions de conception: session, jour et élaboration du programme;– Questions liées à l'apprenant: apprendre dans une situation souvent ambiguë et relation entre ce constat et l'identité culturelle de l'apprenant;– Questions liées au formateur: réflexivité en relation avec sa propre identité culturelle, ses propres forces, faiblesses, préférences, zones d'ombre;– Contenu: connaissance des aspects théoriques centraux de la communication et de l'apprentissage interculturel, capacité à évaluer l'applicabilité dans les situations de formation;– Approche éducative: adaptée aux antécédents culturels des apprenants, aux modes d'apprentissage et aux objectifs de la formation; connaissance des méthodologies de formation pertinentes et de leur séquençement approprié.• Questions liées à la formation à la diversité: aborder les questions de pouvoir, de racisme, d'oppression et d'inégalités socio-économiques, afin de promouvoir des relations positives entre les groupes.
Capacités nécessaires au processus de formation	<ul style="list-style-type: none">• Evaluation des besoins des apprenants et de l'organisation: motivations de l'organisation et des participants, leurs modes d'apprentissage, les besoins en rapport avec la constitution du groupe (antécédents culturels, genres, etc.).• Conception de la formation:<ul style="list-style-type: none">- Buts et objectifs (sur la base de l'évaluation des besoins);<ul style="list-style-type: none">– Contenu: en rapport avec les buts, les besoins et la constitution du groupe;– Conception du programme et méthodologie: sélection et séquençement des méthodes selon les modes d'apprentissage des participants et leurs besoins.• Mise en oeuvre du programme: assurer le programme, conscience des rôles du formateur et de la dynamique de groupe, compte rendu adapté.• Evaluation du programme: pendant et après la mise en oeuvre.
Compétences personnelles	<ul style="list-style-type: none">• Flexibilité cognitive et comportementale: capacité à s'adapter à de nouvelles façons de penser, de se comporter et d'interagir.• Identité culturelle: posséder un sens aigu de sa propre identité culturelle (et des valeurs, attitudes, croyances, styles de communication et modes de comportement qui lui sont associés).• Tolérance de l'ambiguïté: capacité à travailler dans des situations inattendues, porteuses de significations contestées dans la formation et avec les participants.• Patience.• Enthousiasme et engagement.• Compétences interpersonnelles et communicationnelles (dont le travail en équipe).• Ouverture à de nouvelles expériences et personnes.• Empathie.• Respect.• Sens de l'humour (et conscience de la complexité de l'humour dans des situations interculturelles!).
Compétences techniques	<ul style="list-style-type: none">• Connaissances théoriques et pratiques de la présentation, de la visualisation et de la documentation.• Utilisation de supports visuels (rétroprojecteurs, tableau à feuilles mobiles, etc.)

(Adapté de Landis et Bhagat, 1996)



Suggestions de réflexion

1. Pourriez-vous ajouter à cette liste une capacité/compétence importante?
2. Comment appréhendez-vous votre propre processus d'apprentissage interculturel?
3. Le tableau ci-dessus répertorie plusieurs compétences personnelles. A votre avis, est-ce juste? Et est-il possible de se former pour les acquérir?
4. Quelle est l'importance de la formation continue des formateurs pour votre organisation de jeunesse? Qui décide des thèmes? Comment les formateurs sont-ils choisis? Comment est approché l'apprentissage interculturel?

2. Faire de la formation en équipe



2.1 Le travail en équipe multiculturelle

2.1.1. Pourquoi travailler en équipe multiculturelle?

Beaucoup d'actions de formation sont préparées, conduites et évaluées par un formateur travaillant seul. A condition que ce dernier dispose de l'expérience et des compétences requises pour le stage concerné, cette façon de procéder offre de clairs avantages. Le formateur peut en effet prendre les décisions nécessaires et modeler une structure de travail et une méthodologie en parfaite cohérence avec son approche personnelle et son rythme de travail. Travailler en équipe exige du temps et de l'énergie. En outre, il est probable que les membres impliqués possèdent des opinions et des façons de travailler différentes; le processus de coopération peut être fatigant et frustrant; le résultat peut être chaotique et la qualité de la performance irrégulière.

Cela étant, lorsque l'on organise un stage pour un groupe international ou multiculturel de participants, il existe quelques très bonnes raisons d'en confier la responsabilité à une équipe de formateurs multiculturelle.

Travailler au sein d'une équipe avec des personnes possédant différents antécédents, expériences, approches, visions, valeurs et opinions peut multiplier les désaccords et les disputes. Cela exige davantage de flexibilité, de tolérance et d'ouverture à cette multiplicité de modes de perception et de comportement, ainsi que des efforts pour comprendre les points de vue autres et faire des compromis. Dans ces conditions, le travail peut être parfaitement inefficace si la dynamique de l'équipe empêche les membres de se concentrer sur les tâches à accomplir. Mais, si elles sont correctement pensées et gérées, les ressources et les compétences des membres de l'équipe peuvent se compléter pour induire un processus et des résultats riches et créatifs à la hauteur de la complexité de la tâche et du groupe cible. Tel est le travail en équipe interculturelle quand il prend la forme d'un processus excitant, stimulant et fortement productif. Il peut aussi être une expérience d'apprentissage mutuel forte pour tous les membres, ainsi qu'une forme de soutien également mutuel appréciable pour assumer la charge de travail, les responsabilités et le stress de la formation.

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

Suggestions de réflexion

Diversité – Qu'est-ce que cela signifie?

Un large éventail d'aspects peut être considéré lorsque l'on compose une «équipe diverse» pour un séminaire ou un stage de formation: pays ou région d'origine, antécédents ethniques ou culturels, antécédents en termes d'organisation, âge, sexe, etc.

1. Quels facteurs jugez-vous importants au moment de sélectionner les membres d'une équipe de formation?
2. Devez-vous prendre en compte certaines exigences institutionnelles de votre organisation ou service? Lesquelles?

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

Une grande partie de ce qui se passe durant un stage de formation se fait en groupe, qu'il s'agisse du groupe des participants, de groupes de travail ou d'évaluation, de groupes informels ou du groupe des formateurs. «Le comportement des groupes est passé par tous les stades, du chaos absolu au succès fabuleux, mais il devient de plus en plus évident que ces groupes



obtiennent leur plus grand succès lorsqu'ils se transforment en des unités plus productives que l'on appelle équipes.» (Maddux, R.B. 1990, p. 10). Groupe et équipe ne sont pas des termes interchangeables; le terme "d'équipe" ne témoigne pas forcément de l'harmonie de ce qui est clairement un groupe.

Un groupe devient une équipe lorsque:

- Ses membres ressentent le sentiment de propriété à l'égard de leur travail et un engagement vis-à-vis des objectifs établis ensemble;
- Il est admis par tous que les objectifs personnels et de l'équipe ont davantage de chance d'être atteints avec un soutien mutuel;
- Il existe un processus de décision participatif;
- Les membres peuvent contribuer au succès de l'entreprise en apportant leurs ressources, leurs qualités et compétences;
- Il règne un climat de confiance et d'incitation propice à l'expression des idées, des opinions, des désaccords, des sentiments et des questions, dans lequel les membres s'efforcent de comprendre leurs points de vue respectifs;
- Les membres sont encouragés à élargir leurs compétences et à les appliquer durant leur travail;
- Le conflit est jugé comme un aspect normal de l'interaction et comme l'opportunité de générer de nouvelles idées, de la créativité et des améliorations.

(*ibid.*, pp. 10-12)

Si ces principes sont très édifiants, nous devons néanmoins envisager la façon de faire fonctionner réellement une équipe. La section qui suit souligne quelques-uns des aspects à considérer – ainsi que quelques idées de méthodes à employer avec votre équipe.

2.2. La constitution d'une équipe et la vie de l'équipe

2.2.1 Former l'équipe

La constitution de l'équipe dépend de très divers critères organisationnels et pratiques. Faut-il inclure des personnes possédant une fonction particulière au sein de l'organisation? Quels sont les moyens financiers disponibles? Outre ces aspects, le thème du stage et le groupe cible sont des éléments déterminants pour le choix des formateurs disposant de connaissances, d'expériences, d'antécédents et d'approches appropriés pour le stage de formation. De plus, l'équipe doit présenter un équilibre en terme de représentation géographique et culturelle et au niveau des approches, de sorte à refléter la composition du groupe cible des participants. Si les compétences des formateurs individuels sont essentielles, il est crucial de s'interroger sur leur complémentarité. Une équipe travaille mieux lorsque les compétences et les ressources des uns et des autres se complètent et sont exploitées de façon constructive en relation avec les objectifs du stage.

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



Une fois que les membres de l'équipe ont été choisis, le travail peut commencer. Avant le démarrage du stage, l'équipe doit élaborer le programme et être en mesure de déterminer comment travailler ensemble et atteindre les objectifs de la formation.

De nombreux aspects essentiels sont gérés avec davantage d'efficacité dans le cadre d'une réunion préparatoire. La possibilité de tenir une ou plusieurs réunions préparatoires avant un stage de formation dépend de divers facteurs, tels que les possibilités financières ou la disponibilité des membres de l'équipe. Certains aspects peuvent sans aucun doute être examinés et préparés avant le début du stage par courrier électronique, fax ou téléphone. Ceci dit, rien ne remplace une réunion où tous les membres de l'équipe peuvent échanger leurs idées et se mettre d'accord sur les valeurs fondamentales, les objectifs et le programme de la formation. En particulier si l'un ou plusieurs des membres n'ont encore jamais travaillé ensemble, une réunion préparatoire offre dans le même temps la première expérience d'une collaboration et la possibilité de faire connaissance.

Outre le fait de clarifier le contexte du stage, de préparer le programme et de répartir les tâches, il convient de réserver du temps à la construction de l'équipe et à l'évaluation de la rencontre. Avant la fin de la réunion, il est capital d'établir une claire répartition des tâches et de fixer les délais de leur exécution. Qui doit faire quoi et dans quels délais? Qu'est-ce qui peut être fait par courrier électronique et qu'est-ce qui ne peut pas l'être? Il est utile de désigner un coordinateur qui assurera la communication au sein de l'équipe, à la fin de la réunion et qui devra veiller à ce que l'équipe donne suite au processus jusqu'à la réunion suivante

Pourquoi ne pas établir un contrat pour les formateurs de votre équipe?

Par exemple, dans les termes suivants:

Nous nous efforcerons de communiquer honnêtement.

- Nous nous engageons à assister à toutes les réunions de notre équipe.
- Nous tenterons d'être le plus possible ensemble durant le stage de formation.
- Nous procéderons à une évaluation quotidienne des performances de chacun.
- Nous n'interrompons pas les sessions de nos collègues.
- Nous tenterons de contribuer de façon constructive aux sessions de nos collègues en mentionnant, à la fin de chaque session, tout point d'apprentissage supplémentaire qui aurait pu échapper au coordinateur de la session.

(De Guijt et al., 1992)

A votre avis, quels sont éléments importants pour que votre équipe fonctionne?

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

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

- leurs attentes respectives à l'égard du stage de formation et du travail en équipe;
- la motivation qui les a amenés à faire partie de l'équipe; et
- leurs expériences en matière de travail de jeunesse et de formation, mais aussi toute autre expérience pertinente relativement au stage concerné.

Pour favoriser la construction de l'équipe, il peut être utile de cerner la façon de travailler de chacun, ainsi que ses points forts et ses points faibles. Pour finir, et c'est important, cette démarche devrait permettre d'apprécier la compagnie de chacun et la perspective de travailler ensemble, car, il faut le dire, travailler ensemble peut être une partie de plaisir! La construction



d'équipe peut se faire en abordant ces points à l'occasion d'une réunion ou, de façon informelle, lors d'un dîner. Des exercices spécifiques peuvent promouvoir la coopération – notamment ceux propices à briser la glace et à favoriser la relaxation en équipe. Vous en trouverez deux exemples ci-dessous.

Guider et suivre – se laisser guider, les yeux bandés, puis jouer le rôle de guide sur le site de la formation.

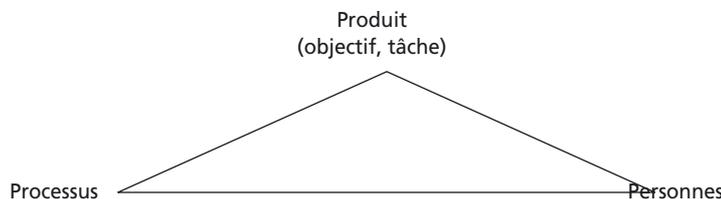
- But: Instaurer la confiance mutuelle. Faire l'expérience du fait de guider et de suivre.
- Tâche: Tous les membres de l'équipe se tiennent en ligne face au dos de la personne qui les précède. A l'exception de la première personne, tous les membres ont les yeux bandés et les mains posées sur les épaules de leur prédécesseur. La personne en tête conduit alors ses collègues à travers le site de la formation (ou de la rencontre). Echangez les rôles au bout de quelques minutes afin que chacun puisse jouer le rôle de guide. Faites appel à votre créativité pour imaginer des variantes: le guide peut demander à ses collègues formateurs différentes choses - par exemple franchir un obstacle, parler, chanter, dessiner, etc.
- Durée: 20 minutes avec une équipe de 4 personnes, plus quelques minutes pour la discussion suite à l'exercice.
- Matériels: Bandeaux pour tous les membres à l'exception d'un.

Quel est votre formateur ou participant idéal?

- But: Imaginer son formateur ou participant idéal pour ce stage de formation. Trouvez les éléments partagés avec l'équipe et ceux qui sont différents. Faites appel à votre créativité et à votre imagination pour travailler ensemble et coordonner différentes idées.
- Tâche: Tous les membres de l'équipe sont assis ou debout autour d'une grande feuille de papier (ex. un tableau à feuilles mobiles). Chacun des membres tient un marqueur (d'une couleur différente). Sur une feuille de papier, il doit dessiner son formateur ou son participant idéal. N'importe qui peut commencer le dessin; les autres y ajoutent des éléments à volonté. Cette phase de dessin doit se dérouler en silence.
- Durée: 10 minutes environ pour un dessin, plus quelques minutes pour la discussion.
- Matériels: Une grande feuille de papier et suffisamment de marqueurs pour tous les membres de l'équipe.

Produit, Processus, Personnes: le triangle des 3P

TE-3



Le triangle des 3 P - Produit, Processus, Personnes – représente les différents pôles que toute équipe doit prendre en considération dans son travail. De nombreuses équipes ont tendance à se focaliser sur le produit, c'est-à-dire sur le résultat à atteindre – ce qui paraît être la façon la plus efficace de travailler compte tenu du peu de temps disponible. Ainsi que cette publication ne cesse de l'affirmer, veiller à ce que les différents facteurs soient en équilibre est toujours positif pour la formation. L'attention accordée aux membres individuels est également importante. Que pensent-ils du travail et de l'équipe? Quel en est l'impact sur le fonctionnement de l'équipe? De plus, pour organiser son travail, une équipe a besoin d'un minimum de structures, de quelques règles et d'une claire répartition des responsabilités et des tâches; ceci dit, un excès en la matière peut tuer la créativité et la spontanéité. Entre le produit, le processus et les personnes, c'est l'équilibre qui compte. Le modèle des 3 P peut être utilisé de différentes façons. Vous en trouverez



une description plus complète dans le *T-Kit sur la gestion de projets* (pp. 77-78). Le *T-Kit sur le management des organisations* introduit ce modèle en tant qu'outil pour observer le leadership (p. 46). Le présent T-Kit le reprend sous un angle différent dans le Chapitre 4, s'agissant d'appréhender le groupe en tant «qu'interaction centrée sur le thème» (3.3.1 & 4.1.3).

Quelques suggestions pour une bonne communication au sein de l'équipe

- S'écouter mutuellement et tenter sincèrement de comprendre ce que dit l'autre
- Poser des questions
- Clarifier les concepts et les perceptions (Formation? Facilitation?)
- Gérer les émotions
- Offrir son soutien
- Transmettre aussi des réactions positives
- Faire des critiques constructives

2.2.3 Leadership, appropriation et prise de décision participative

Dans de nombreux cas, l'équipe va disposer d'un leader désigné, éventuellement la personne qui a sollicité la réunion d'équipe et qui coordonne la manifestation pour l'institution ou l'organisation organisatrice. Le coordinateur a généralement besoin de s'assurer que l'équipe prend un bon départ et assume une partie des questions administratives.

Apporter des explications sur le cadre et les conditions administratives, les responsabilités et les tâches des membres va permettre de poser les bases du fonctionnement de l'équipe. Quelles décisions l'équipe peut-elle prendre? Qu'est-ce qui a été décidé à l'avance? Quelle est la situation en ce qui concerne les paiements, les contrats, les attentes institutionnelles? Tous les membres de l'équipe ont-ils les mêmes responsabilités?

Tout au long du processus, certaines tâches en matière de conduite de l'équipe doivent être remplies. Elles incluent, par exemple, le fait de présider les réunions (veiller à ce que des décisions soient prises, que l'ordre du jour soit respecté, etc.), de gérer les tâches administratives (les contrats, les invitations aux participants, la communication avec les participants, etc.), de rédiger les rapports des réunions de l'équipe et de coordonner la communication de l'équipe entre les réunions. Certaines de ces tâches peuvent être partagées entre les membres, ce qui peut aider à créer et à entretenir le sentiment d'appropriation du stage et de l'équipe en soi. Il est important de savoir qu'une équipe démocratiquement structurée, dans laquelle les membres ont des responsabilités égales, développe aussi des structures de pouvoir. Fondamentalement, assurer la conduite du travail d'une équipe consiste à savoir gérer ces dynamiques et ces structures. Les membres de l'équipe sont perçus différemment par chacun d'entre eux et par les participants; ils possèdent différentes qualités, compétences et personnalités. L'enjeu, à partir de ces différences, est de savoir faire naître au sein de l'équipe la coopération plutôt que la compétition.

Il vaut la peine que vous vous posiez les questions ci-dessous:

- Votre équipe possède-t-elle un leader clairement désigné, éventuellement au détriment des autres membres de l'équipe?
- Comment les décisions sont-elles prises?
- Tous les membres de l'équipe peuvent-ils contribuer pleinement? Dans le cas contraire, pourquoi?
- Que se passe-t-il par exemple, si un membre est excessivement dominant et un autre très réservé?
- Qui décide des priorités à fixer et du moment auquel les fixer?
- Quand le résultat devient-il plus important que le processus?
- Comment les tâches sont-elles réparties?
- Qui assure les tâches intéressantes (par exemple, encadrer un exercice agréable ou faire une intervention intéressante en plénière) et qui assume les tâches moins visibles et moins attrayantes?
- Que peut faire l'équipe pour créer des chances égales de participation?

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



2.2.4 Les rôles au sein de l'équipe:

L'apport des ressources, des qualités et des compétences de chacun.

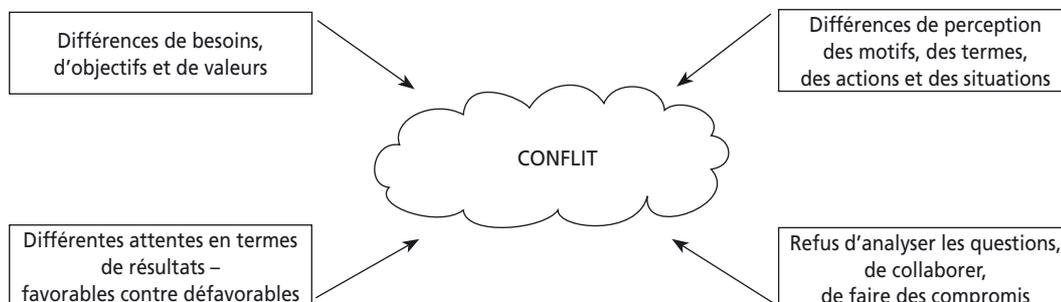
Nous connaissons tous ce type de situations; certaines personnes parlent beaucoup, d'autres moins. Les idées présentées par certains sont reprises par l'équipe, tandis que d'autres restent sans suite. Certaines personnes sont douées pour suggérer de nouvelles idées, d'autres ont tendance à rester engluées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

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

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

Parfois, nous supposons que notre équipe fonctionne mieux quand elle travaille en harmonie, sans désaccord majeur. Travailler en harmonie est bien évidemment très agréable, tant que nous sommes sûrs que l'harmonie règne pour tout le monde. Sans aller jusqu'à prétendre qu'il ne faut pas se fier aux apparences, il arrive que l'harmonie affichée masque les désaccords et les frustrations de certains membres de l'équipe. Nous dirions par conséquent qu'un travail en équipe constructif implique de gérer les conflits entre les membres et de les accepter en tant que composantes normales de la communication au sein de l'équipe.

Dans le travail d'équipe, on peut identifier quatre facteurs différents générateurs de conflits:



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



2.2.6. Tolérance des tensions et de l'ambiguïté

Les tensions et l'ambiguïté font partie intégrante du travail en équipe interculturelle; être capable de les accepter tout en continuant à fonctionner se révèle souvent un véritable défi.

Les tensions et ambiguïtés fondamentales incluent:

- Les tensions entre les intérêts individuels et collectifs – entre «être soi-même» et «servir la cause commune». Les deux aspects sont essentiels et suggèrent un autre élément déterminant pour l'équilibre au sein de l'équipe.
- Les tensions entre les besoins et les enjeux liés au changement, à la flexibilité, entre l'innovation et l'adhésion à des structures établies, des principes et des points de repère déterminés.
- Les tensions entre la volonté de se fixer des objectifs parfaits et de les atteindre et le sentiment qu'ils ne seront jamais pleinement atteints.

(Pohl et Witt, 2000)

- La tolérance de l'ambiguïté. Le travail en équipe interculturelle exige des membres une reconnaissance permanente du fait qu'ils incarnent différents modes de perception et de comportement *acceptables*. Des approches différentes d'une même idée sont normales, tout comme le sont des perceptions et des interprétations différentes d'une même situation.

Se confronter à ces tensions et à cette ambiguïté peut nous déséquilibrer et nous faire douter de nos propres visions et convictions, mais aussi faire naître en nous incertitude, confusion et frustration. Cela est également normal – et le processus qui consiste à établir des valeurs, des objectifs et des accords fondamentaux communs peut contribuer à conférer à l'équipe une précieuse stabilité.

2.3 De la préparation à la pratique: le travail en équipe durant le stage de formation

2.3.1 L'anticipation des problèmes

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

- *Les réunions de l'équipe et le feedback de l'équipe*: Réservez du temps pour des réunions régulières de l'équipe – en dépit du programme à préparer et de la nécessité de passer du temps informel avec les participants. Dans la plupart des rencontres, l'évaluation et la planification du programme vont déterminer l'ordre du jour. Néanmoins, faites en sorte de prendre le temps nécessaire pour faire le point sur les sentiments de chacun au sujet du stage, de l'équipe et de son rôle au sein de l'équipe. Vous pouvez prévoir à l'avance du temps pour le feedback de l'équipe, par exemple: «Vendredi soir, notre réunion sera plus longue et nous prendrons une heure pour partager ce que nous ressentons en tant qu'équipe.»
- *Experts*: La fragile dynamique de l'équipe peut être perturbée par la présence d'experts et de conférenciers invités qui vont travailler avec les formateurs pendant une courte période. Evoquez la façon dont vous voulez gérer cette question dans votre équipe. Quel sera le rôle des experts? Dans quelle mesure seront-ils intégrés à l'équipe?
- *Gestion du temps*: Les membres de l'équipe peuvent avoir différents rapports au temps différent - notamment, mais pas exclusivement, dans le cas d'équipes interculturelles
 - Lorsqu'une réunion d'équipe est prévue à 18h00, est-ce qu'elle démarre réellement à cette heure? Si non, pourquoi? Est-il normal de devoir s'attendre (ou d'attendre toujours la même personne)?
 - Pendant le programme, planifiez-vous et gérez-vous le calendrier de façon très stricte? Que se passe-t-il lorsqu'un groupe de travail n'a pas terminé sa discussion? Est-ce que, en tant que formateur, vous mettez un terme à cette discussion?



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

- *Les équipes et les participants*: Les membres de l'équipe peuvent avoir différentes attentes et attitudes concernant leur relation avec les participants.
 - Quelle est l'importance du fait de passer du temps avec les participants pendant leurs heures de liberté? Quelle quantité de temps faudrait-il passer avec les participants?
 - Comment gérons-nous les réactions des participants au sujet du stage? Quelle est l'importance de leurs intérêts et opinions en relation avec les priorités définies par l'équipe?
 - Quelle part de responsabilité avons-nous et confions-nous aux participants en ce qui concerne le stage et le programme?
 - De quelle façon voyons-nous une «relation professionnelle» entre les participants et les formateurs?
 - Dans quelle mesure devons-nous nous mettre d'accord sur ces points?

Quelles que soient les décisions prises au sein de l'équipe, et quels que soient les désaccords, une équipe sera davantage respectée et considérée professionnellement par les participants si elle fait bloc face à eux. Cela signifie se coller aux problèmes et exprimer les désaccords et les frustrations en équipe plutôt que face aux participants. Clarifiez par conséquent au sein de votre équipe comment manifester votre solidarité face au groupe, indépendamment des problèmes qui se posent entre vous. Par exemple, comment allez-vous agir si le président de la journée oublie de mentionner un point précédemment convenu? Quelqu'un d'autre doit-il intervenir? De quelle façon?

2.3.2 Evaluation et feedback

L'évaluation est un moyen d'améliorer notre travail; c'est par conséquent un élément central du travail en équipe. L'équipe doit évaluer le programme, les participants, sa progression par rapport aux objectifs fixés et son propre travail. La section 3.6 traite de l'évaluation en général. Lorsque l'on évalue le travail en équipe, il est nécessaire de considérer des éléments tels l'efficacité et la dynamique de l'équipe, la prise de décision, les rôles, la communication et la gestion des conflits.

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

- *Les cycles d'évaluation*: Beaucoup d'équipes décident d'organiser des cycles d'évaluation sur une base quotidienne ou régulière durant le stage. S'asseoir ensemble, dans une atmosphère de confidentialité et de détente, est peut être la façon la plus confortable d'évaluer votre travail, de partager vos préoccupations et de trouver comment régler les difficultés. Pour relancer la dynamique de l'équipe, vous pouvez envisager de procéder aux évaluations dans une pièce différente de celle où vous travaillez habituellement.
- *Votre travail en équipe: Où vous situez-vous?*

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

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



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

- *Le triangle des 3 P.* Le modèle présenté dans la section 2.2.2 peut offrir un point de départ intéressant à l'évaluation des priorités que votre équipe s'est fixées dans le cadre de son travail. Sur quoi votre équipe met-elle l'accent? Instaurez-vous un équilibre entre ces éléments corrélés?
- *Questionnaire sur la coopération au sein de l'équipe* (Annexe 1). Si les membres de l'équipe travaillent ensemble depuis un temps assez long, ce questionnaire peut servir à entamer une analyse. Demandez à tous les membres de remplir le questionnaire. Puis, échangez, comparez et discutez les résultats obtenus. Qu'est-ce qui fonctionne bien? Sur quels points voudriez-vous apporter des améliorations? Vous pouvez envisager d'inviter un formateur externe afin de faciliter la discussion sur les réponses au questionnaire.

Feedback personnel: pourquoi, quand et comment?

Comment est-ce que je te vois en tant que formateur et membre d'équipe? Dans une équipe, le feedback sur les qualités et l'efficacité de chacun est une question sensible qu'il faut traiter avec beaucoup de prudence. Même si le feedback est axé (et il doit l'être) sur le rôle du formateur, et non sur la personne qui incarne le formateur, la formation implique des personnalités et exige d'engager une part de nous dans une dynamique souvent intense. Et, comme dans la vie, les critiques peuvent blesser, générer des insécurités et toucher des points sensibles, même lorsqu'elles sont faites dans un esprit constructif.

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

Quelques conseils pour le feedback:

- Prenez en considération les besoins des personnes qui reçoivent le feedback.
- Décrivez les comportements - sans tenter de les interpréter.
- Attachez-vous aux comportements susceptibles de changer.
- Soyez précis. Donnez des exemples.
- Attendez que vous l'on sollicite vos réactions.
- Ne portez pas de jugement.
- Si possible, faites part de vos réactions immédiatement après le comportement (si on vous le demande).
- Laissez à la personne concernée la liberté de changer ou pas.
- Exprimez vos sentiments directement. (exemple: «Cela me rend inquiet lorsque tu...»)
- Communiquez aussi des impressions positives

(P. G. Hanson, 1975)



Deux idées concernant la façon de procéder au feedback:

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

Étape 1. Par deux ou individuellement, imaginez votre équipe à la manière d'un véhicule, celui que vous voulez: une voiture, un tracteur, un bateau à vapeur ou un avion. Le véhicule doit exprimer ce que vous ressentez: c'est l'équipe. Faites un dessin du véhicule.

Étape 2. Essayez de placer les différents membres de l'équipe dans le véhicule. A quelle partie du véhicule chacun de vous semble-t-il correspondre? Qui est la voile, le moteur, la boussole, les sièges, les freins, le système mondial de localisation, etc.? Pourquoi?

Étape 3. Expliquez votre dessin aux autres.

Étape 4. Compte rendu – Quelles conclusions tirez-vous de l'exercice?

Durée: Au moins 1 heure pour une équipe de quatre personnes

Exercice sur le feedback personnel: la chaise brûlante

- Trouvez un endroit confortable pour vous installer avec votre équipe. Asseyez-vous en cercle et disposez une chaise au centre. Un par un, les membres doivent aller s'asseoir sur cette «chaise brûlante».
- De là, expliquez à vos collègues les points sur lesquels vous voudriez avoir leur sentiment: votre efficacité en tant que formateur, votre rôle dans l'équipe, etc. Vos collègues vont devoir vous répondre en gardant à l'esprit les lignes directrices dont vous avez convenu.
- Définissez le temps maximum durant lequel les membres de l'équipe peuvent occuper la «chaise brûlante».
- Tandis que vous êtes sur la «chaise brûlante», vous ne pouvez pas réagir aux commentaires individuels. Par contre, vous disposez d'un peu de temps pour exprimer vos réactions et poser vos questions en fin de feedback, avant que le prochain membre de votre équipe ne vienne s'asseoir.
- Temps nécessaire: au moins 20 minutes par membre d'équipe.
- Attention: Cet exercice est très délicat. N'oubliez pas de convenir de quelques règles de base concernant le feedback avant de démarrer l'exercice!

2.3.3 Où allons-nous à partir de là?

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



Quelques principes pour un travail en équipe fructueux

- Engagement! Une équipe ne peut travailler efficacement que si chacun de ses membres le désire.
- Prenez le temps nécessaire pour discuter des approches et des idées de base, pour évaluer le travail en équipe et communiquer vos impressions respectives.
- Rédigez un contrat; chacun a sa part de responsabilité!
- Agissez sur la base de valeurs et d'objectifs définis de façon consensuelle.
- Acceptez vous, vous-même et les autres.
- Responsabilité personnelle: Je suis responsable de mes propres actions et comportements.
- Ayez confiance dans les capacités et les aptitudes de chacun et soutenez-vous mutuellement.
- Respectez les limites de chacun.
- Soyez prêts à prendre le risque de faire quelque chose de nouveau, à vous remettre en question.
- Acceptez les erreurs comme autant de chances d'apprentissage.
- La pensée axée sur le processus: les objectifs sont importants, mais le processus l'est tout autant. L'équipe est capable de s'améliorer en analysant les processus et les pratiques.
- Mettez en place un certain nombre de procédures pour analyser les situations et résoudre les problèmes.
- Soyez prêt à accepter les émotions comme inhérentes à la méthode de travail.
- Conservez un équilibre entre efficacité et qualités sociales.
- Soyez fiers des réalisations de l'équipe.
- Le travail en équipe doit aussi être une partie de plaisir! Si tel n'est pas le cas, c'est que quelque chose ne va pas.

(Adapté de Pohl, M & Witt, J. 2000)

Recommandations du Groupe «élaboration des programmes et des normes de qualité» – relevant de l'Accord de Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe – sur des normes de qualité pour la formation européenne des animateurs de jeunesse et notamment le travail d'équipe:

- Composition internationale de l'équipe des formateurs;
- Composition équilibrée de l'équipe des formateurs sur les plans de la nationalité, de l'origine, du genre et d'autres facteurs significatifs;
- La composition de l'équipe doit refléter la composition du groupe des participants;
- Une langue de travail commune pour l'équipe des formateurs;
- La composition de l'équipe doit refléter les connaissances et les compétences nécessaires au déroulement de la formation;
- La réunion préparatoire de l'équipe des formateurs doit avoir lieu bien avant le début du stage de formation;
- Il faut mettre en place des conditions économiques acceptables et justes tant pour les participants que pour l'équipe des formateurs;
- Il faut définir des accords clairs entre tous les acteurs (organisateur de l'équipe, équipe des formateurs, participants, organisations d'envoi).

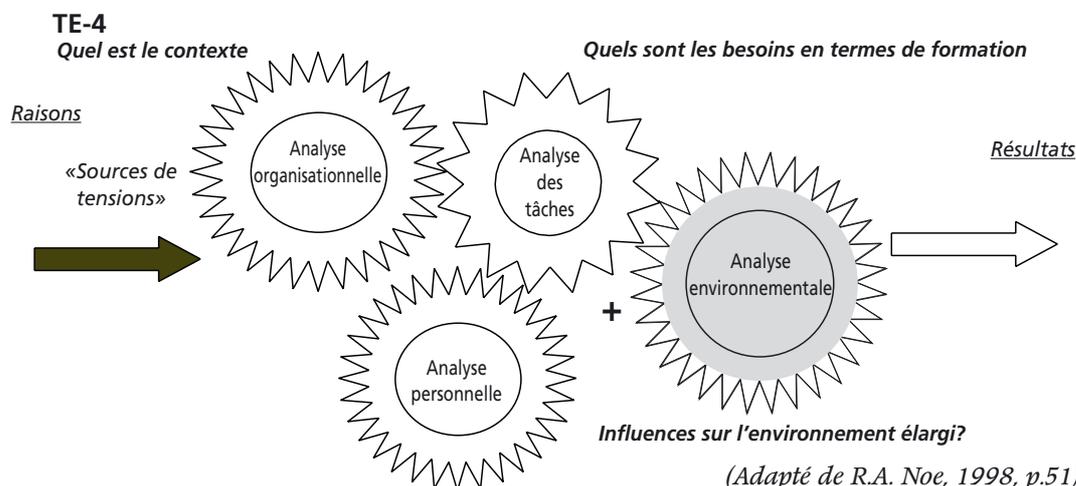
3. Mettre en place la formation



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?²

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.

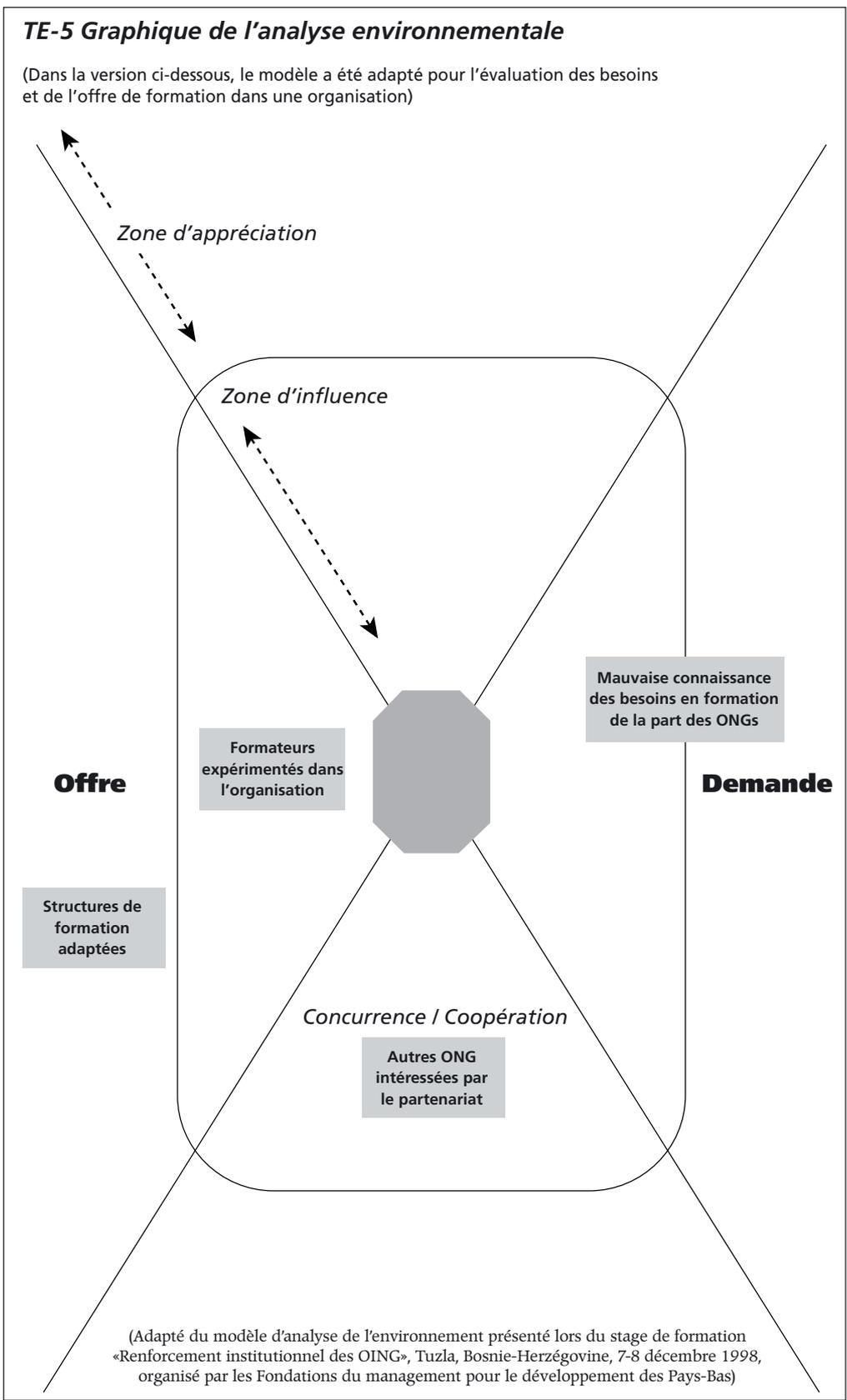
Etapas pour la mise en oeuvre d'une analyse environnementale

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? ³

- 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 ⁴.

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

Spécificité	Les objectifs doivent être spécifiques. (Qu'allez-vous faire exactement?)
Performance	Les objectifs doivent être axés sur des résultats majeurs et pas sur les activités. (Qu'envisagez-vous d'accomplir?)
Implication	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?)
Réalisme	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?)
Observabilité	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. A 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?

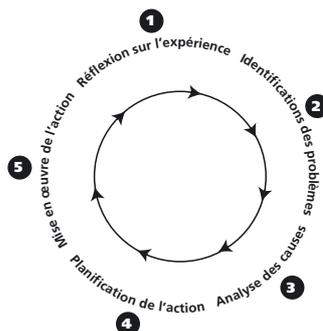
La *sphère* doit alors être structurée en fonction de toutes ces relations; possibilités et limites de l'espace de travail, finances, attentes de l'organisation, etc.

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.

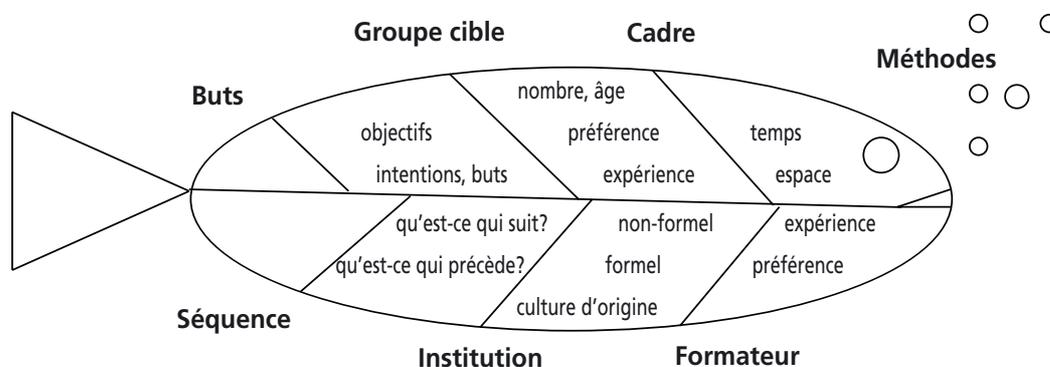
Une méthode est l'angle sous lequel toute planification de formation va être présentée aux participants. En tant que telle, elle va avoir pour mission de communiquer beaucoup d'informations sur ce processus préalable. Un exposé de cinq heures sur la participation et la citoyenneté - sans questions ni 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).
- Être en mesure d'anticiper les résultats, mais aussi de gérer les plus inattendus.
- Être 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.
- Être 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">– Evaluation des besoins– Choix du thème– Décision relative à la date, au lieu, à l'organisation, aux types de manifestations et aux délais	Chaque organisation possède certes sa propre structure et son propre processus de prise de décision, mais la première chose à faire est toujours la même: analyser et évaluer les besoins et les aspirations de vos membres et identifier les thèmes les plus adaptés pour la formation.
2	<ul style="list-style-type: none">– Se renseigner sur les subventions accessibles et les conditions à remplir⁵– Rédiger la demande de subvention	Il est extrêmement important de ne pas sous-estimer le temps nécessaire à cette procédure; il faut aussi vérifier les délais de dépôt pour chaque demande.
3	<ul style="list-style-type: none">– Exigences posées à l'organisation hôte et demande de confirmation	<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">– Sélection de l'équipe préparatoire	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!



3.4.4 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 LONGUE DUREE 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>Commentaires: 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 COURTE DUREE par exemple une session d'étude, est généralement un stage complet planifié sur 5 à 7 jours.</p>	<p>Commentaires: 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 SUR MESURE 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>Commentaires: 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 basé sur des MODULES 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>Commentaires: 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>Le STAGE PRATIQUE (ou de perfectionnement) est une formation spécifique sur un sujet donné en relation avec la tâche ou le travail que le stagiaire doit exécuter.</p>	<p>Commentaires: 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 FORMATION OBLIGATOIRE 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>Commentaires: 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 MIXTE réunit les aspects des stages précités afin de répondre à des besoins spécifiques.</p>	<p>Commentaires: 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">• rétroprojecteurs• diapositives• petits clips ou films• photos• tableaux• cartes de couleur• post-it• brochures• présentations avec PowerPoint	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">• Musique• Microphone	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">• ballons• équipements sportifs• matériels pour les jeux de rôle, les déguisements, etc.• matériels de modelage et de création visuelle	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>Contexte physique</p> <ul style="list-style-type: none">• Disposer les chaises en cercle est une approche informelle qui favorise les échanges, voire l'intimité. Tous les participants peuvent se voir et il n'y a pas de place préférée.• Disposer les chaises en rangées 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.• Former avec les chaises plusieurs petits cercles est utile lorsque vous voulez constituer des groupes de travail pour effectuer des petits exercices ou tâches durant la session. L'orateur peut se placer sur une plate-forme à l'endroit le plus adapté de la salle.	<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.

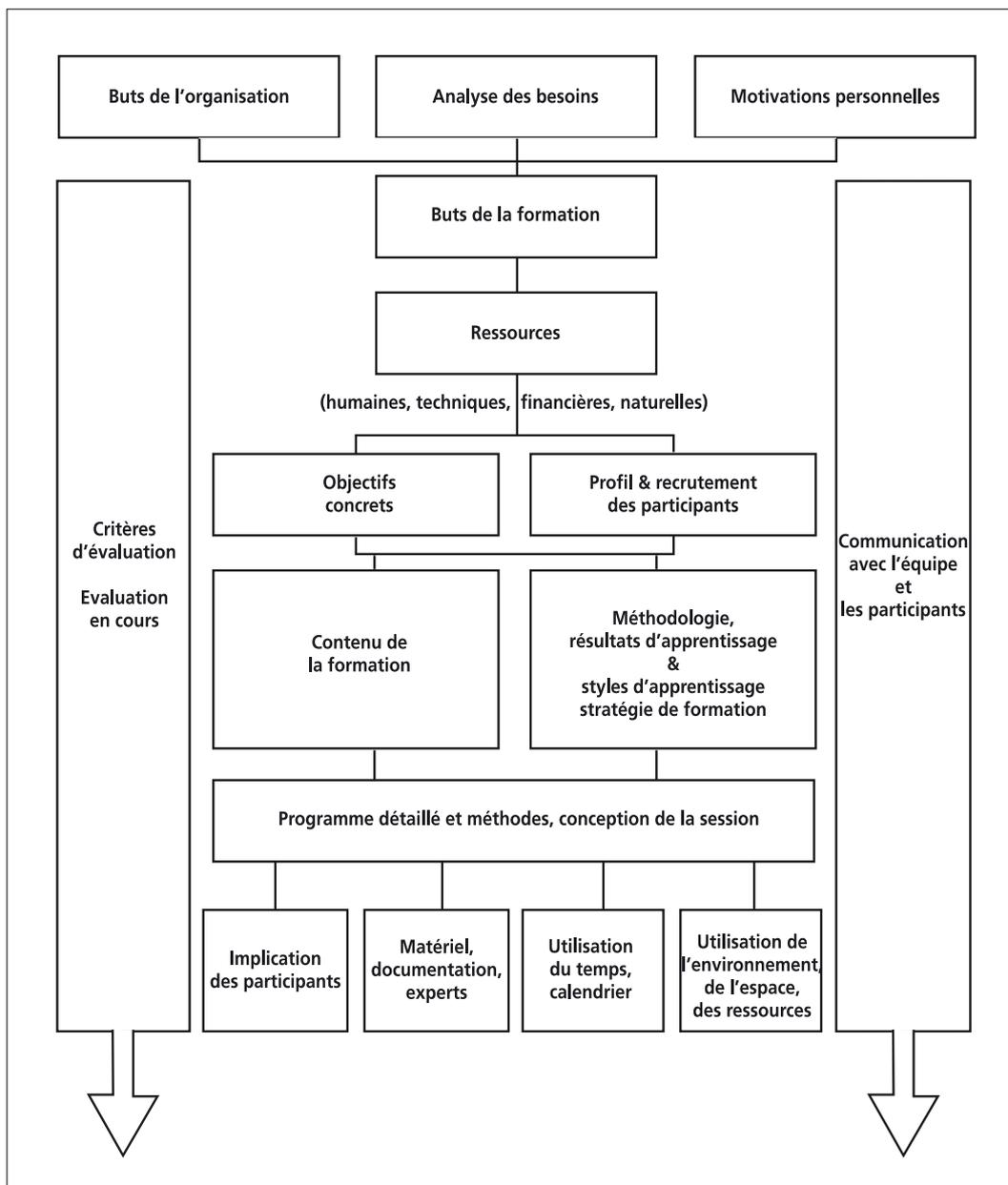
L'Annexe 2 offre un échantillonnage de divers types de rapports: un bref rapport des résultats, un rapport sur les ressources et un rapport d'évaluation. Enfin, le contexte, l'organisation et l'équipe doivent décider de l'accent à donner et des aspects à souligner.



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.

Répertorier les 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

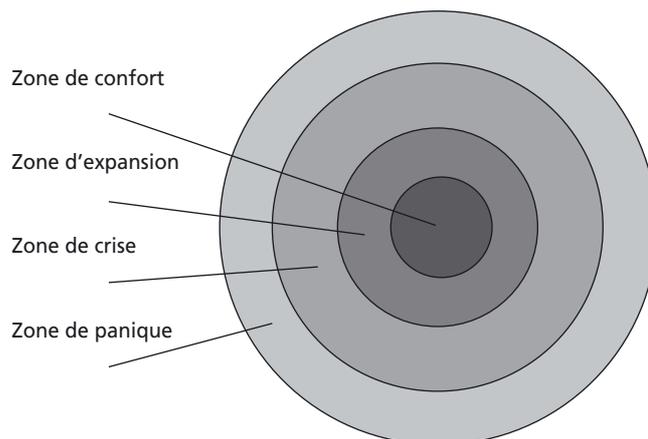
Logiquement, l'étape suivante majeure pour la planification du programme consiste à définir l'approche éducative. Comment souhaitez-vous gérer les différents éléments? Quelle sera la méthodologie la plus utile aux participants et la plus apte à vous mener à vos objectifs de formation? Comment voudriez-vous 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

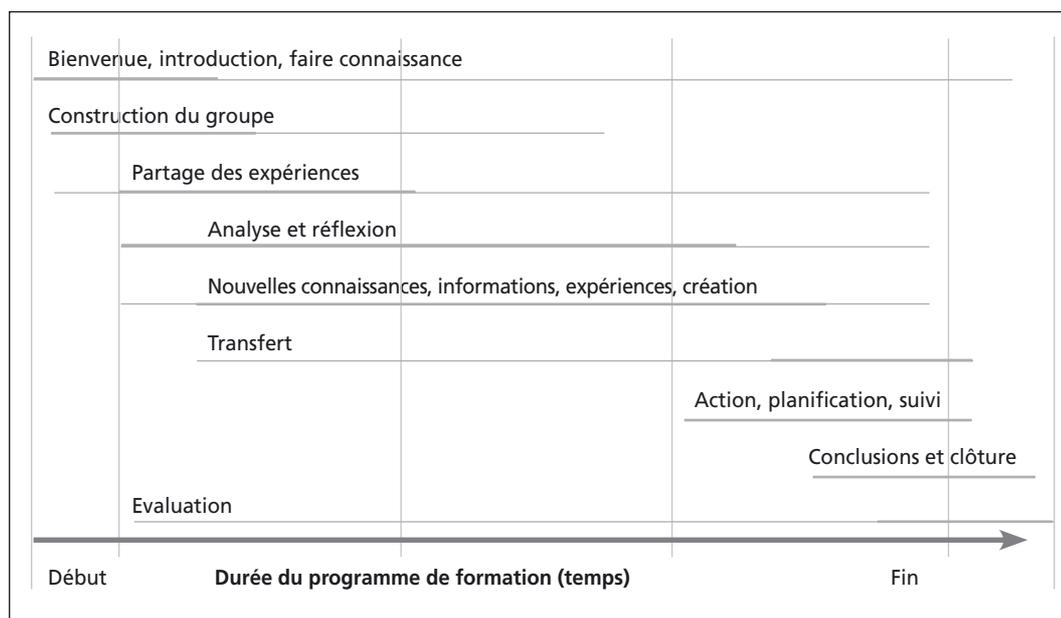
Certaines phases sont communes avec presque tous les programmes, indépendamment de leur contexte, objectifs et contenu. Chaque programme doit travailler avec ses ressources, sa dynamique et le développement de son groupe, introduire des connaissances et créer des opportunités de nouvelles expériences 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



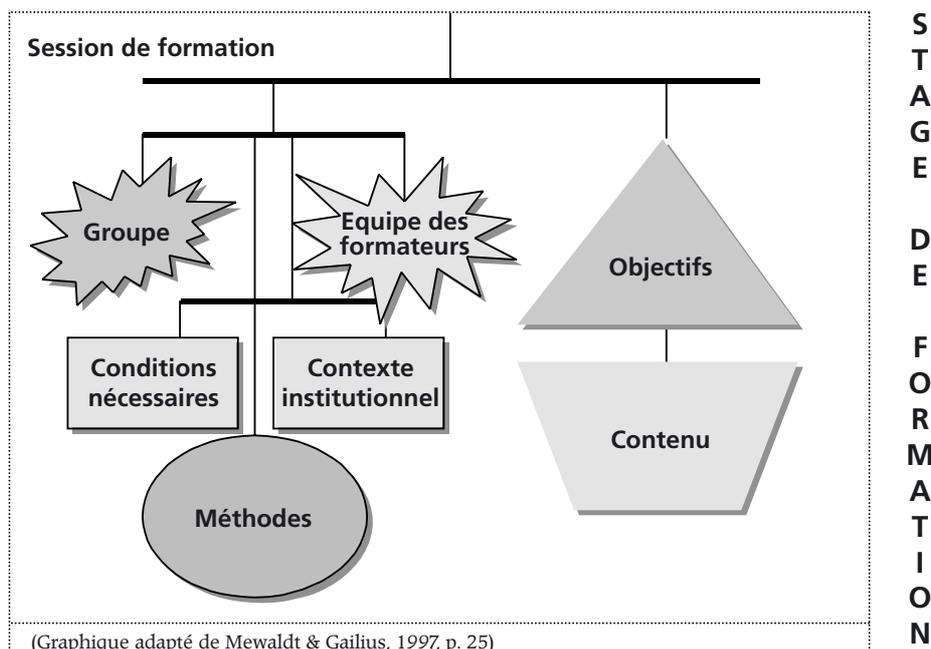
développements susceptibles de déclencher une transition. Cet exercice peut durer une journée entière et permettre aux participants de se coller avec une situation complexe pour développer des solutions réalisables.

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)

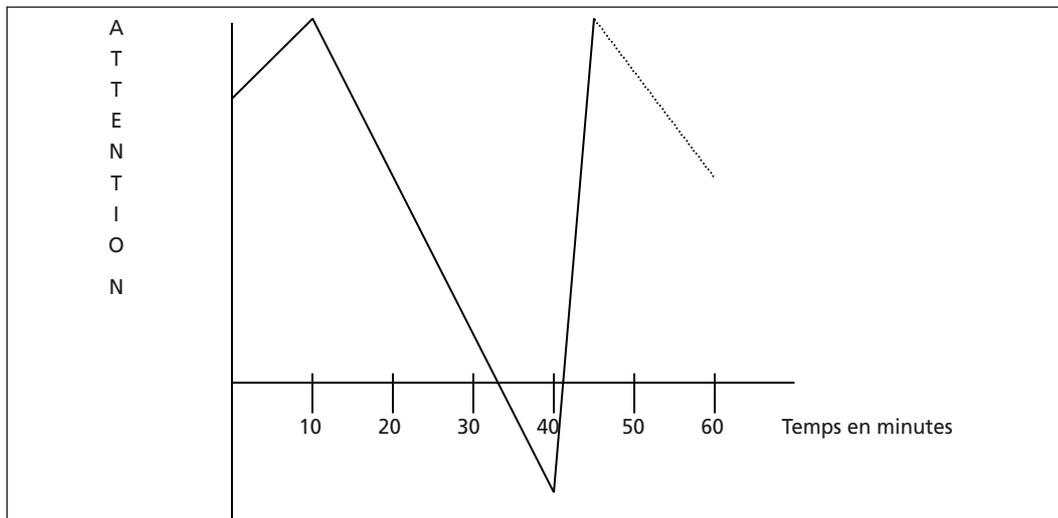
Quelques éléments à prendre en considération lors de la conception d'une session

- 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»⁶. 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 terme⁷. 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

⁷ Voir le T-Kit sur la gestion de projets, p. 87

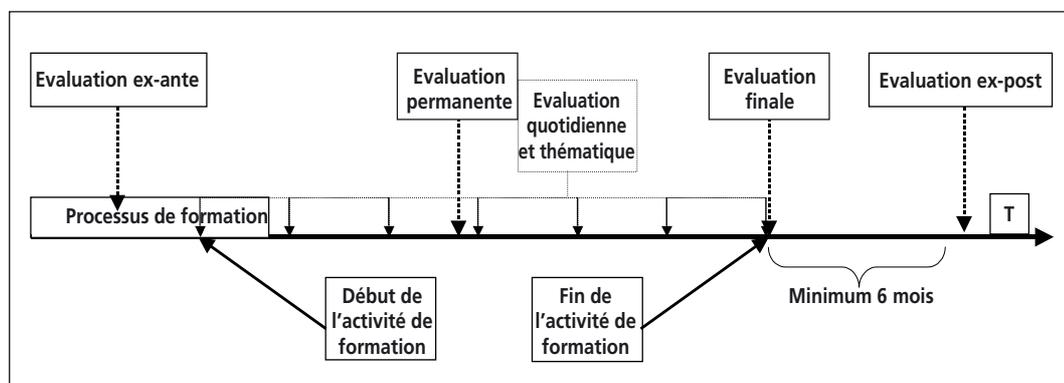


ce sens, une activité de formation peut être perçue comme un projet. Voir le *T-Kit sur la gestion de projet* pour une discussion approfondie sur l'évaluation des projets). L'évaluation des activités de formation doit intervenir à quatre moments clés:

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'évaluation⁸:

8. Adapté de J.J.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
Le modèle Kirkpatrick	<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?
Le modèle CIPP (Context, Input, Process, Products)	<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?
Le modèle Brinkerhoff	<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?
Approche systémique (Bushnell)	<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.

4. Mener la formation



4.1 La vie du groupe et le processus de formation

4.1.1. La vie du groupe lors d'une formation

D'un point de vue éducatif, suivre ensemble une même formation tout en partageant bien souvent un même hébergement permet aux participants de vivre une expérience unique, qui peut être favorable à leur apprentissage à maints égards.

Parmi ces avantages, on peut citer:

- Apprendre ensemble et partager des expériences.
- Apprendre les uns des autres. Dans l'approche d'éducation par les pairs, les individus partagent leurs expériences et, en tant que modèles positifs, peuvent aussi modeler le comportement et les attitudes de leurs pairs.
- Un contexte d'apprentissage protégé dans une situation artificielle.
- Améliorer la communication au sein d'une organisation, lorsque les membres d'une même organisation suivent une même formation.
- Faire des rencontres et créer des réseaux.

Cette forme de vie en communauté est bénéfique au processus de formation à la condition que quelques règles soient suivies. Il est nécessaire d'assurer que tous les participants passent leurs nuits sous le même toit, afin que chacun participe de la même façon. Un problème couramment rencontré par les formateurs, lorsque se déroule une manifestation internationale dans leur ville, consiste à sortir de leur routine et à éviter les distractions personnelles ou professionnelles. Pour optimiser la participation, il est également important de contrôler la taille du groupe et de faire appel à des méthodes adaptées à cette donnée. L'encadré ci-dessous donne un aperçu de ce point. Cela étant, comme nous le verrons, aucun groupe n'est statique; il ne cesse de se développer dès le début de son existence et fluctue en permanence. Comme pour toutes les typologies, celles proposées ci-dessous ne sont vérifiables qu'appliquées à la réalité du groupe avec lequel vous travaillez.

Taille du groupe et participation

Taille	Communication au sein du groupe	Structure du groupe / Méthodes
3-6 personnes:	Tout le monde parle	Groupes de discussion sur le modèle 6-6 (6 personnes échangent pendant 6 minutes sur un sujet), groupes de travail
7-10 personnes:	Presque tout le monde parle. Les participants les plus silencieux s'expriment moins. Un ou deux peuvent ne pas s'exprimer du tout.	Groupes de travail, petits ateliers thématiques
11-18 personnes:	5 ou 6 personnes parlent beaucoup, 3 ou 4 ne participent qu'occasionnellement.	Ateliers, plénières
19-30 personnes:	3 ou 4 personnes dominent potentiellement la discussion.	Plénières (présentations des résultats, films), petits exposés théoriques, évaluations, groupes de travail
30+ personnes:	Petite participation possible	Plus grand est le groupe, plus courtes doivent être les plénières.

(Adapté de Rogers, 1989)

4.1.2. Les phases du développement du groupe

En guise de point de départ, il faut savoir que chaque groupe est différent, constitué d'individus différents venant peut-être de différentes organisations avec des antécédents culturels, sociaux

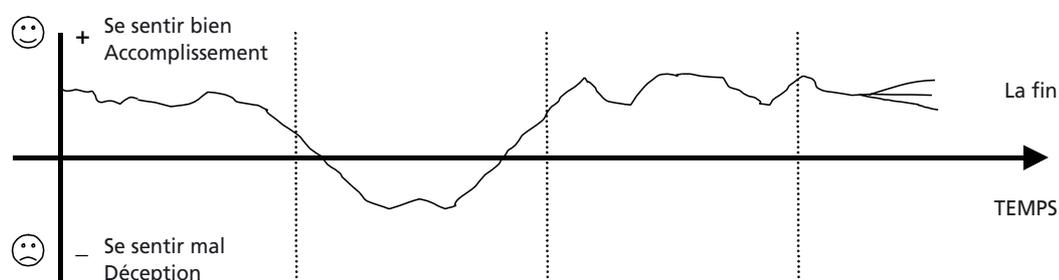


et éducatifs divers. Les individus arrivent avec leurs attentes personnelles et professionnelles, avec leurs valeurs et leurs préjugés, leurs programmes secrets et leur bagage personnel – contenant des choses plus ou moins importantes qui les rattachent à leur monde «normal». Tous ces aspects, en tous cas certains d'entre eux, peuvent avoir une forte influence sur le groupe, le processus de formation et la dynamique et l'évolution de la vie du groupe. Si chaque groupe est différent, il en découle qu'il existe autant de dynamiques que de groupes.

Ceci dit, les modèles basés sur l'observation des groupes soutiennent l'hypothèse qu'il existe des stades typiques du développement du groupe, susceptibles d'être traversés. Le *T-Kit sur le management des organisations* (p. 49) traite cet aspect en relation avec le développement de l'équipe, et détaille les principales phases observables dans le développement d'un groupe de formation.

TE-15

«Courbe de température» et phases typiques du développement du groupe dans le cadre d'une formation



Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Arrivée Activités pour briser la glace Orientation	Fermentation et clarification	Apprentissage/ motivation pour le travail et efficience	Départ et transfert (parfois deuil)
Les participants sont nerveux et curieux; ils arrivent seuls ou en groupes, chargés d'un bagage personnel plus ou moins lourd	Les individus ou les sous-groupes commencent à faire connaissance, à découvrir le cadre de la formation et les formateurs. C'est le moment des premières luttes pour le pouvoir, les rôles de chacun se précisent; parfois des règles explicites de comportement et de communication sont nécessaires.	Le groupe commence à travailler sur les thèmes de la formation. Une «culture de groupe» s'est développée. Les participants peuvent parfois être très motivés au point qu'il faille les freiner	Les participants sont fiers du processus d'apprentissage et des résultats. Ils savent aussi que la fin de la formation est proche et qu'ils doivent quitter le groupe pour redevenir des individus – ce qui suscite en eux des émotions mitigées.

4.1.3. L'interaction centrée sur le thème (Theme-Centered Interaction - TCI)

Dans notre discussion sur les stratégies de formation (3.3.1), nous avons évoqué la théorie du psychologue suisse Ruth Cohn concernant le groupe et les processus d'apprentissage, et l'interaction centrée sur le thème (TCI, 1981).

Chaque situation individuelle est considérée comme déterminée par quatre facteurs:

- *JE (l'individu)*: les motivations, les intérêts, les histoires personnelles et les degrés d'implication des participants individuels, ainsi que l'«infâme» bagage qu'ils transportent avec eux, leur relation et coopération au sein du groupe.
- *NOUS (le groupe)*: les relations, les dynamiques et les types de coopération au sein du groupe.

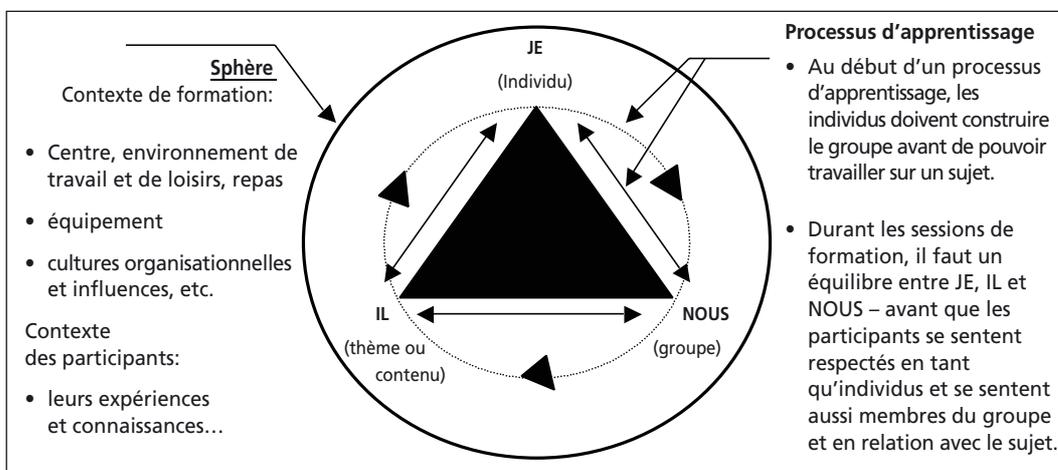


- *IL (le sujet)*: les sujets et le contenu de la formation.
- *Sphère*: la formation et l'environnement organisationnel (également en partie représenté par les participants)

Un objectif crucial, pour le formateur et l'équipe, est de créer une harmonie et un équilibre entre les individus, le groupe, les thèmes explorés et l'environnement, théâtre de tous les processus, tout en reconnaissant que cet équilibre est dynamique. On observe ainsi des flux et reflux permanents entre les besoins individuels et ceux du groupe, entre les individus et le thème et ainsi de suite.

TE-16 Interaction centrée sur le thème

Interdépendance entre les participants individuels, le groupe de formation, le(s) sujet(s) de la formation et l'environnement de la formation



(Adapté de Cohn, 1981)

Des troubles peuvent résulter de disjonctions entre ces relations; par exemple, si un participant est mal intégré dans le groupe ou ne s'intéresse pas au sujet, cela va devenir manifeste dans la vie du groupe. Appréhender ces relations en tant que dynamiques implique de comprendre que ces priorités peuvent être différentes à des phases différentes de croissance; un exemple évident en est le besoin de réserver du temps et de l'espace à la formation du groupe, avant de pouvoir introduire les sujets de la formation. «L'équilibre» est une notion qui prend son sens en relation avec chaque groupe, individuellement. Les formateurs doivent maintenir cet équilibre en s'intéressant à tout moment aux aspects négligés par le groupe et au processus d'apprentissage - en admettant néanmoins que tout n'est pas importé dans l'environnement de formation ou ne doit pas être forcément géré.

A ce sujet, Cohn propose une série de postulats et de règles dans le but d'améliorer l'interaction et la communication au sein du groupe, en mettant l'accent sur la responsabilité personnelle dans les relations entre les membres et leurs contributions au groupe.

Postulats

1. Soyez votre propre maître. Vous êtes responsable de vous et de vos actions dans le groupe. Soyez conscient de vos attentes et de ce que vous pourriez suggérer. Clarifiez vos motivations et n'attendez pas que les autres le fassent à votre place. Soyez conscient de vos sentiments, de vos pensées et de vos actions.
2. Les troubles ont la priorité. Si vous ne pouvez suivre le processus d'apprentissage parce qu'il vous semble trop compliqué, que vous êtes fatigué ou en colère, montrez-le aux autres. Ceci dit, n'oubliez pas que cela ne signifie pas que l'équipe des formateurs peut tout gérer à tout moment – ni d'ailleurs qu'elle devrait le faire. Les formateurs doivent aussi fixer leurs priorités, définir leur gestion du temps et leurs limites. Notez la possibilité d'une dimension culturelle et individuelle à ce postulat: si les participants ou les formateurs privilégient l'harmonie ou refusent de perdre la face, ils risquent d'avoir encore plus de difficultés à s'exprimer.



Règles de communication

3. Parlez en votre nom; dites *je* au lieu de *nous* ou *on*.
4. Vos questions doivent inclure les raisons pour lesquelles vous les posez; cela permet d'éviter qu'une interview ne se substitue aux échanges de groupe.
5. Les apartés ont la priorité. Les troubles – pas seulement le manque d'attention – ne se produiraient pas s'ils n'étaient pas primordiaux.
6. Une seule personne doit parler à la fois!
7. Soyez en contact avec vos pensées et vos sentiments et sélectionnez celles et ceux qui sont importants et positifs: le fait de réfléchir vous permet de trouver votre place entre une ouverture indifférenciée et une conformité effrayante.
8. Soyez attentif aux signaux corporels (langage corporel) des autres et de vous-même.
9. Parlez de vos réactions personnelles et soyez prudent quand il s'agit d'interprétations.

(Adapté de Cohn, 1981)

Règles?

La section ci-dessus suggère des règles de communication. Pour certains formateurs, cela va de soi, tandis que d'autres reculent devant l'idée d'introduire des règles dans le cadre d'une éducation participative. Pourtant, des règles de cette nature visent rarement l'introduction de nouvelles lois, mais davantage d'orientations claires pour une vie commune harmonieuse et la conduite d'un processus d'apprentissage partagé. Concernant toutes ces questions d'éthique et de dynamique de groupe, vous ne trouverez ici aucune réponse toute prête. L'exercice qui suit suggère une méthode de facilitation visant à permettre à un groupe de définir ses propres règles – dans ce cas en matière de communication. Un tel exercice, au début d'une formation, touche aussi aux attentes relatives au processus de groupe et aux contributions individuelles. Un processus mutuel permet aux individus de s'identifier aux règles. Il reflète en outre les principes clés de l'affirmation personnelle via une responsabilité partagée.

Exercice: Défaillance de la communication

1. En petits groupes de travail, les participants répertorient par écrit 10 actions/comportements qu'ils estiment les plus susceptibles de nuire à la communication.
2. Dans cette liste, ils doivent ensuite classer les 3 «meilleurs» exemples; le comportement le plus destructeur doit être symbolisé par une statue vivante («sculpture humaine») qui sera présentée en plénière – mais son nom ne doit pas être divulgué. (20-30 minutes)
3. Chaque groupe rapporte ses résultats et présente sa «sculpture humaine». Les autres participants doivent l'interpréter.
4. A partir de cette liste de comportements destructeurs, les participants et les formateurs peuvent créer une série de règles pour favoriser la communication en groupe et discuter de l'engagement individuel à l'égard de celles-ci.
5. Parmi les autres sujets de discussion à ce sujet, on peut citer:
 - Le respect mutuel
 - Les fumeurs et les non-fumeurs
 - L'alcool et les heures de fermeture du «bar»
 - Les niveaux sonores en soirée
 - Les absences aux sessions de formation



4.1.4. La gestion du processus de formation

Il est crucial de rester en connexion avec le groupe, le processus d'apprentissage et l'expérience personnelle, même si, dans certaines situations, il est de toute façon difficile de battre en retraite. Les points de réflexion ci-dessous se veulent être une aide au suivi des processus continuels durant la formation.

Observations générales

- Qu'est-ce que développer un groupe? Quels processus dois-je laisser se dérouler seuls, lesquels dois-je soutenir ou ralentir?
- Qu'est-ce qui m'est apparu comme nécessitant un suivi plus étroit lors de la prochaine session?
- En relation aux objectifs du stage et à la planification de l'équipe, quels sont les changements nécessaires au thème et à la méthodologie?

A propos de la session

- Quel est mon sentiment le plus intense suite à cette session? Comment s'est-il développé? Que pourrait-il signifier?
- Quelles sont les pensées qui me préoccupent le plus après cette session? Quel est le lien entre le thème et le processus? Est-ce qu'il inclut un nouveau thème?

A propos des discussions

- Certaines interactions sont-elles spéciales? Quels pensées et problèmes sont apparus et ont disparu avant de se développer pleinement? Quelle connexion ou introduction est suggérée pour faire le lien avec le prochain sujet?

A propos des participants

- Quelle personne a tout particulièrement retenu mon attention? Quelle considération devrais-je accorder à cela? En quoi mes relations avec les participants sont-elles différentes selon les personnes et cela me semble-t-il visible? Quels messages ouverts ou cachés ai-je reçus et comment dois-je les interpréter?

A propos du programme

Il peut y avoir un fossé entre la logique et le déroulement du programme préparé, et les besoins réels des participants dans le contexte. Si le thème suivant ne peut-être tout simplement modifié, de quoi aura alors besoin le groupe?

- Un élément qui favorise le retour au calme ou la méditation
- Le mouvement/l'action;
- L'accent sur les méthodes expérientielles;
- L'interaction et le contact au moyen d'un jeu ou d'un exercice;
- Du temps pour revoir le travail effectué à ce point, et non l'introduction d'un nouveau sujet;
- Des activités qui mettent en lien la théorie et la pratique;
- Un changement au niveau d'un autre aspect du thème – ou un nouveau sujet.

Focalisation sur le groupe (pour les réunions de groupe)

- A quelle phase du développement du groupe sommes-nous à présent?
- Lesquels des participants vont-ils être «faciles»?
- Qui semble avoir des difficultés en ce moment?
- Qui pourrait avoir des contacts plus faciles avec moi? Pour qui cela semble-t-il plus difficile?
- Quels participants ont été invisibles?
- Quels rôles ont été repris et attribués? Les gens semblent-ils à leur aise dans ces rôles?
- Quels partis pris et préjugés ai-je déjà développés?
- Dans quelle mesure mes/nos hypothèses concernant les problèmes au sein du groupe correspondent-elles à la réalité?



L'exercice qui suit peut vous aider, à la manière d'un sociogramme, à obtenir un instantané de vos relations avec le groupe:

Inscrivez votre nom au centre de la feuille et les noms des participants autour. Tracez une ligne entre votre nom et celui de chacun des participants avec lequel vous avez eu des contacts. Visualisez différentes distances pour exprimer le degré de la relation que vous avez avec chacun. Servez-vous de symboles + et - pour qualifier la nature de la relation.

Questionnaire de compte rendu

1. Quels sont les noms que vous avez oubliés en premier? Pourquoi?
2. Les noms de quels participants avez-vous inscrits en premier, lesquels sont les plus éloignés et lesquels sont les plus proches?
3. Qu'allez-vous faire de ce graphique? Allez-vous présenter vos découvertes/hypothèses au groupe et à votre équipe? De quelle façon?
4. Si vous avez procédé à cet exercice dans plusieurs contextes, constatez-vous l'émergence de certaines caractéristiques?
5. Que vous apprend ce graphique au sujet de votre comportement et de votre interaction avec les autres? Comment pouvez-vous changer les choses?

4.1.5 La dynamique de groupe et le langage parlé

Travailler dans un environnement de formation interculturel signifie souvent que de nombreux participants doivent utiliser une langue étrangère pour communiquer. De plus en plus, l'anglais est le médium le plus partagé – la lingua franca, si vous me pardonnez l'ironie. Par conséquent, il n'est pas surprenant que cela se traduise par un gain de pouvoir au sein du groupe de la part de ceux dont l'anglais est la langue maternelle ou une deuxième langue parlée couramment.

Ces participants sont alors plus visibles et impliqués que les autres parce qu'ils peuvent s'exprimer de façon plus différenciée. Ce pouvoir verbal leur permet d'accéder à des positions interdites aux autres. Parfois, le fait de traduire ou de parler pour les participants qui ne maîtrisent pas la langue de travail (cela existe encore, même si les invitations précisent toujours la nécessité de compétences dans la langue de travail) est aussi un facteur de pouvoir et une porte ouverte sur des positions d'influence. Néanmoins, telle est la réalité du travail international de jeunesse et la question, pour les formateurs, consiste à tenir compte de ces considérations linguistiques dans leur planification méthodologique. Le tableau ci-dessous expose les stratégies les plus couramment employées et quelques questions associées.



Stratégie de communication	Pour	Contre et dangers
Une langue commune	<ul style="list-style-type: none">• Le processus de formation est plus rapide (temps réel).• On constate davantage de spontanéité.• Les participants (et les formateurs) sont vécus comme un groupe homogène.	<ul style="list-style-type: none">• Les orateurs étrangers sont souvent défavorisés.• Soyez conscients de la complaisance associée à une langue partagée – alors que les mêmes mots ont souvent un sens ou une résonance différente selon les cultures et les communautés linguistiques. (voir aussi 1.3.3)
Interprétation simultanée	<ul style="list-style-type: none">• Permet à ceux qui ne parlent pas la langue commune de participer, tant que le fait de devoir pousser un bouton pour parler ne les bloque pas.• La communication sur des sujets techniques ou plus intellectuels est facilitée.• Les débats sont suivis plus ou moins en simultané.	<ul style="list-style-type: none">• Souvent très onéreuse.• Peut créer un environnement artificiel.• Le casque et le micro (même si l'équipement est mobile) limitent le champ des activités de formation.• L'interprétation n'est pas une science exacte – les divergences peuvent être à l'origine de méprises voire de conflits.• La spontanéité est réduite par la technologie et le processus d'interprétation.• Crée l'illusion d'une communication qui ne nécessiterait aucun effort.
Interprétation consécutive (en 1 ou 2 langues)	<ul style="list-style-type: none">• Davantage de personnes peuvent participer à la formation.• Les individus sont visibles dans leur propre langue et leur expression non-verbale (même si cela exige aussi de faire appel à l'interprétation!)	<ul style="list-style-type: none">• Double ou triple le temps de la formation.• Mêmes ambiguïtés en termes de traduction, de langue et de culture.• Processus laborieux et long – qui peut épuiser l'énergie du groupe.• Restreint les choix méthodologiques.• Moins de spontanéité pour tous.• Toutes les visualisations verbales sont réduites à deux langues ou davantage.
Mélange d'interprétation simultanée et consécutive, et de groupes de langue commune	<ul style="list-style-type: none">• Combine les aspects positifs des trois approches.• Permet une plus grande diversité méthodologique.• Permet le travail en petits groupes – ce qui n'est pas toujours possible dans un contexte d'interprétation simultanée ou consécutive	<ul style="list-style-type: none">• Doit être soigneusement planifiée avec les interprètes qui sont souvent engagés uniquement pour la prestation d'interprétation simultanée.• Il peut rapidement devenir injuste pour certains participants de faire office d'interprètes et, ce faisant, de délaissé leur processus d'apprentissage. Encore une fois, cela exige une planification soignée..



4.2 Gérer les conflits

Le romancier italien Umberto Eco a fait remarquer que les crises en elles-mêmes n'étaient pas un problème; c'est la façon dont nous y réagissons qui importe. Dans un sens, cela est également vrai pour les conflits, notamment en situation de formation. Des personnes de différents antécédents et avec des expériences diverses se réunissent pour partager une période de formation souvent intense en terme d'engagement. Il serait étonnant que cette dynamique ne génère pas de conflits d'une sorte ou d'une autre. De fait, l'éducation par les pairs s'appuie souvent sur la créativité et l'invention qui sont le fruit des différences, des oppositions et des heurts. Cela étant, en tant que formateurs, comment faisons-nous la différence entre ce qui est normal et ce qui est destructeur? Quand et comment intervenons-nous? Quels sont les rôles auxquels nous pouvons prétendre? L'objectif de cette brève section est de suggérer des techniques pour analyser les situations de conflits et décider de la manière de les approcher.

Nous pourrions commencer par une question fondamentale: *Quand un conflit est-il un conflit?* Déterminer la nature des situations humaines est toujours délicat, notamment dans le contexte qui nous concerne. A la base, le conflit oppose deux parties belligérantes et des combinaisons différentes en termes de besoins, d'objectifs, de stratégies, de motivations et d'intérêts. Peut-être plus utile pour le formateur qu'une définition, il s'agit de sentir le moment où le conflit, à partir d'une situation que l'on peut qualifier de «normale» – voire de processus dynamisant –, devient potentiellement destructeur. Comme ses solutions potentielles, la définition d'un conflit doit venir de ceux qui y sont impliqués. Pourtant, le formateur peut aussi devoir décider si la situation exige d'être qualifiée de conflit et donc d'être gérée en tant que telle par l'équipe et les parties impliquées. Cela demande une analyse soigneuse, en commençant par l'étude du type de conflit en train de voir le jour et des motivations qui poussent à s'y impliquer.

4.2.1 Les types de conflits

Si le conflit peut impliquer une ou plusieurs parties en opposition, leurs niveaux d'implication peuvent être très différents – et ces niveaux sont intimement associés aux raisons du conflit. Dans *Community Conflict Skills*, Mari Fitzduff identifie les types de conflits ci-dessous. Dans de très diverses formations internationales organisées sur des thèmes politiques et sociaux, ces différents niveaux de conflit peuvent être présents simultanément et différentes manifestations peuvent apparaître tandis que la situation s'intensifie ou évolue.

- *Intra-personnel*: Lors d'un processus intense, un individu peut être confronté à un conflit interne au sujet de son comportement, de ses valeurs et de ses idées. Cela peut ensuite expliquer sa prise de position dans des désaccords externes.
- *Inter-personnel*: Il s'agit des conflits entre personnes. Malgré l'énergie investie dans la construction du groupe, il n'y a ni règle ni garantie que les participants s'apprécient – et cela est normal. Parfois, cependant, des animosités individuelles peuvent avoir des répercussions négatives sur le groupe.
- *Inter-rôles*: Dans une formation, les personnes jouent des rôles formels et informels les uns par rapport aux autres. L'attribution ou l'adoption de ces rôles peut être source de frictions.
- *Inter-groupes/organisations*: Il s'agit des conflits qui opposent les groupes ou les individus qui les représentent – par exemple, entre membres de groupes politiques de couleurs différentes.
- *Inter-communautés*: Il s'agit là encore des conflits entre les groupes de communautés – telles les communautés ethniques, religieuses, politiques, etc. – ou leurs représentants.
- *Inter-nations*: Les conflits entre nations – à la manière des situations inter-communautés – peuvent inciter les citoyens de ces nations présents à une formation à entrer en conflit.

4.2.2 Pourquoi les conflits se déclenchent-ils?

Il est clair qu'il n'est jamais deux conflits identiques, mais nous pouvons néanmoins tenter de regrouper les types de motivations impliquées. A la base, nous pouvons affirmer que les conflits naissent des *besoins* et des *désirs* des individus, sont souvent incompatibles et par conséquent conflictuels. Les besoins peuvent aller de la survie matérielle à la subsistance, de la sécurité au confort, des questions d'identité à celles de la valeur personnelle. A moins que la nourriture ne soit réellement moyenâgeuse, on peut supposer que les besoins primaires ne risquent pas de motiver un conflit dans le cadre d'un séminaire de formation. Dans le cadre de la dynamique d'un groupe



interculturel, on peut aussi penser qu'aucun besoin sociopsychologique ne risque pas de se manifester. Par contre, dans une proche catégorie, on trouve les besoins en termes de *valeurs* – autrement dit, les principes qui guident la vie des participants et façonnent leur interaction avec les autres. Une formation offre de multiples situations dans lesquelles les valeurs peuvent entrer en conflit, suggérant en cela que l'un des rôles clés du formateur consiste à favoriser la création d'un forum sûr, propice aux échanges intéressants qui peuvent résulter des conflits de valeurs. Mais, que se passe-t-il si les valeurs sont à ce point ancrées dans les participants que les échanges et les compromis sont impossibles et que les parties exigent chacune la prédominance de leurs propres valeurs?

Pour compliquer les choses, les besoins et les valeurs ne sont pas toujours visibles et exprimés. Si nous époussetons une nouvelle fois notre iceberg préféré du travail de jeunesse, nous pourrions lui faire signifier que les besoins et les valeurs se situent sous la surface de l'eau et que les *positions* sont la partie visible, tandis que se joue le conflit. Autrement dit, la position est la façon dont une personne choisit de défendre ou de tenter de satisfaire ses besoins. Sa position peut être motivée par les besoins, même s'ils ne sont pas énoncés, mais ne peut s'exprimer qu'en relation avec l'axe du conflit et le thème – c'est-à-dire dans le domaine du groupe. (Pour une discussion plus approfondie sur le concept des besoins, vous pouvez vous référer au *T-Kit sur le management des organisations*, pp. 48-51). Il n'est pas surprenant que les parties en conflit ne verbalisent que rarement et indirectement leurs besoins ou leurs intérêts. La dynamique du conflit exige l'adoption de positions – celles-ci peuvent être défendues. Les besoins, notamment émotionnels ou personnels, peuvent être interprétés comme la preuve d'une faiblesse dans une situation difficile; les cacher peut aussi être un meilleur choix stratégique. Il n'est pas toujours facile d'articuler les besoins clairement – les individus peuvent ne pas être suffisamment axés sur leurs besoins: en se concentrant sur le renforcement de leur position notamment, ils risquent d'être moins clairs quant à leurs besoins.

Pour illustrer ce point, examinons le cercle qui suit. Ce diagramme repose sur l'hypothèse – largement partagée par les diverses théories de transformation des conflits – selon laquelle les groupes et les individus doivent être convaincus de passer d'un échange de positions ou de solutions possibles à une analyse des besoins. Les solutions s'expriment souvent à la manière de besoins: «Je veux qu'il arrête de m'interrompre pendant l'atelier». Le besoin doit être respecté et il doit exister de multiples solutions pour satisfaire ce besoin. En s'intéressant aux raisons sous-jacentes, un processus de transformation des conflits a été enclenché

TE-17

Schéma conceptuel du conflit

Au centre du cercle, définissez brièvement la question, le domaine du problème ou le conflit en termes neutres admis par tous et qui n'invitent pas à une réponse oui/non Exemple: «Classement» – et non «Sal devrait-il faire du classement?»

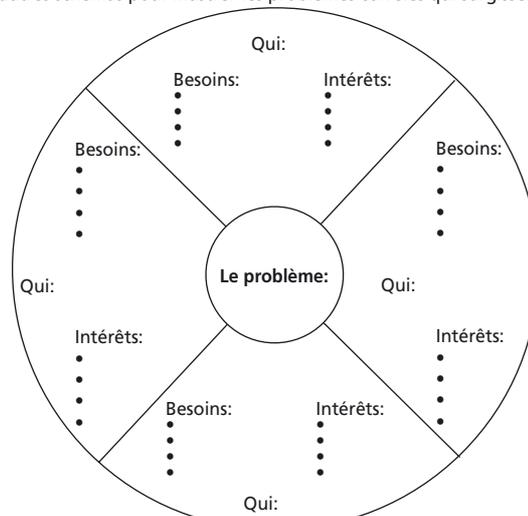
Dans les différentes sections du cercle, inscrivez le nom de chacune des personnes ou groupes importants.

Notez les besoins de chaque personne ou groupe. Qu'est-ce qui le/la motive?

Notez les intérêts de chaque personne ou groupe, ses craintes ou inquiétudes.

Soyez prêt à modifier la formulation du problème tandis que votre compréhension de celui-ci évolue grâce à la discussion.

Vous pouvez aussi utiliser d'autres schémas pour illustrer les problèmes corrélés qui surgissent.



«Conceptuel du conflit» de *The Conflict Resolution Network, Australie.*

Dans le schéma, «intérêts» est employé dans le même sens que «positions» dans la discussion ci-dessus.



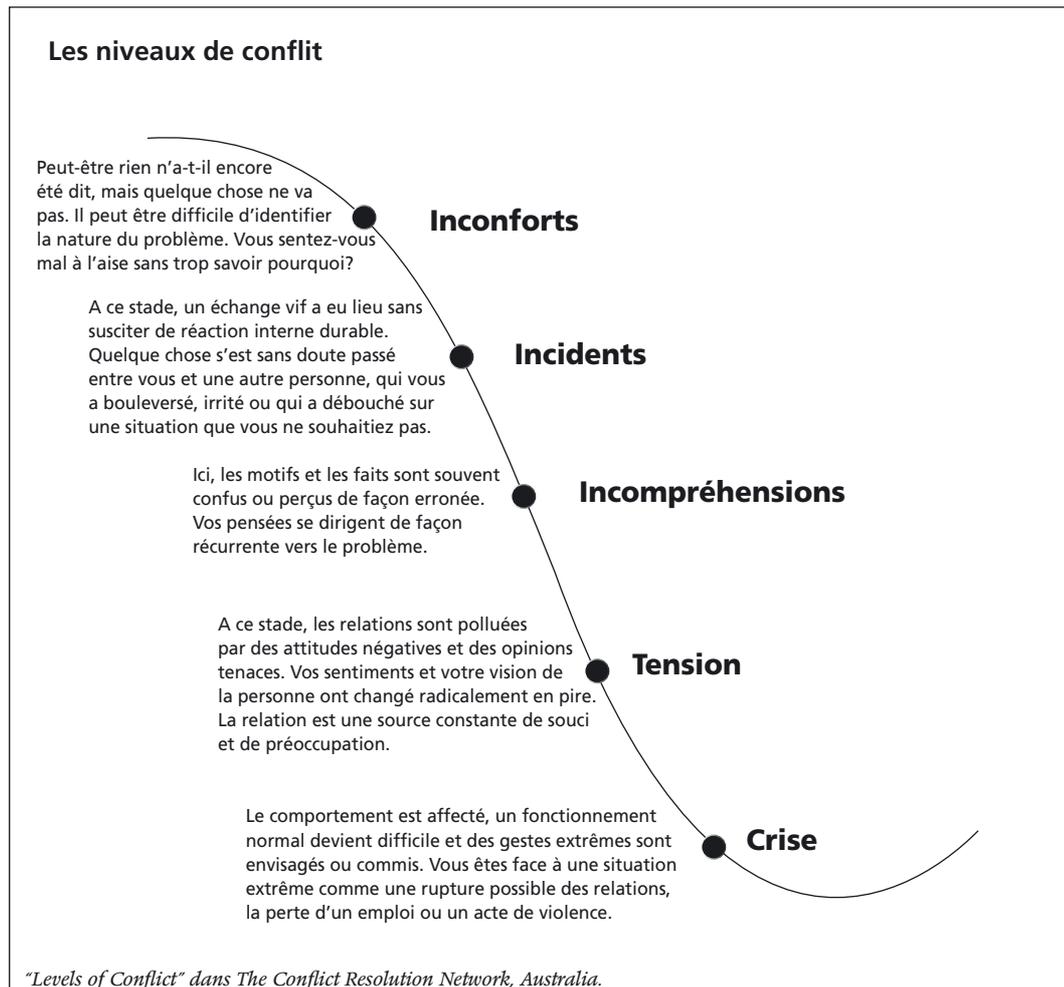
Suggestions de formation:

Utilisez le schéma conceptuel pour une réflexion personnelle sur le conflit dans lequel vous avez été impliqué au cours d'une formation, peut-être sans résultats satisfaisants. Considérez attentivement dans quelle mesure vous pensez «connaître» les besoins des autres. Après avoir analysé le conflit sous cette forme, avez-vous tenté de mettre en œuvre différentes solutions? Pourquoi?

4.2.3 L'escalade des conflits

Chaque conflit possède sa propre histoire; il a une origine. Dans le schéma (insérez ici *Les niveaux de conflit*, du Conflict Resolution Network), il est évident que le point de crise ne va pas émerger immédiatement. Cela peut ne pas être toujours le cas mais, dans le cadre de la dynamique d'un séminaire, il arrive que ces incidents très chargés fassent office d'exécutoire facilitant le relâchement des tensions accumulées jour après jour. Plus longtemps ces manifestations passent inaperçues, plus elles sont difficiles à résoudre. De la même façon, si le conflit en soi est négligé, le danger est que les positions se radicalisent, que les stéréotypes s'affirment et qu'une communication digne de ce nom devienne impossible. La complexité de la situation va être renforcée par l'ambiguïté de la communication dans un environnement multiculturel, dans lequel tant le groupe que les individus sont toujours en phase de négociation des formes et des valeurs de la communication.

TE-18





4.2.4 Comment sortir des conflits

Le domaine de l'étude des conflits croule sous la terminologie: doit-on dire d'un conflit qu'il est résolu ou transformé? Que signifie gérer ou intervenir? Il existe une multitude de modèles théoriques relatifs à l'engagement dans les conflits – qu'il convient de choisir en fonction de l'analyse que nous avons effectuée ci-dessus. Dans l'espace offert par ce manuel, nous devons nous limiter à l'exposé des possibilités accessibles au formateur et à la suggestion de références pour une étude complémentaire

Négociation

Il ne faut pas oublier qu'un conflit ne peut être résolu que par les personnes impliquées. L'arbitrage (qui va amener à une solution proposée par une tierce personne) est rarement totalement satisfaisant et – dans tous les cas – inadapté à la théorie des pairs sur laquelle repose l'éducation des jeunes. D'un autre côté, cette approche permet aux parties de définir la situation dans laquelle ils se trouvent et de formuler des solutions basées sur une analyse ouverte des besoins impliqués. Ceci dit, la négociation est souvent la porte ouverte à la manipulation – selon les stratégies employées par les personnes impliquées. L'approche qui consiste à parvenir à des *concessions*, par exemple, si elle est nécessaire, peut déboucher sur un accord sans prise en considération durable des besoins sous-jacents. Compte tenu de la nature bipolaire de la négociation, elle peut aussi conduire à la radicalisation des positions initiales si on laisse se développer un processus de *collision*. Actuellement, un groupe de travail qui fait autorité défend l'idée d'une *approche bénéfique à tous*; il s'agit d'une philosophie – et d'une pratique – de recherche de solutions communes qui tente d'aider les deux parties à parvenir à leurs objectifs. Dans cette stratégie, l'aspect central est la combinaison, d'une part d'une démarche qui consiste à passer des positions aux besoins – écoute active – et, d'autre part, de l'élaboration d'options créatives mais réalistes. Pour ce passage des positions aux besoins, il faut que le conflit – et non les parties belligérantes – soit désigné comme étant le problème. Cela est certes facile à dire, pourtant, dans la mesure où l'un des facteurs cruciaux et imprévisibles d'un conflit est l'émotion, le formateur impliqué dans un conflit l'opposant à un membre de son équipe ou à un participant peut de ce fait avoir des difficultés à mettre en oeuvre une procédure de négociation tout en contenant ses propres émotions et en gérant la colère et l'insécurité environnantes. C'est pourquoi la négociation est souvent accompagnée ou remplacée par le processus ci-dessous:

Médiation

La médiation implique de faire appel à une tierce personne dans le but de parvenir à un accord et de faciliter le processus de résolution du conflit. Une bonne métaphore est la sage-femme - comme elle, le médiateur aide à la naissance de quelque chose dont il n'est pas le créateur. Mais il n'est pas non plus là pour résoudre le problème. Au contraire, la médiation implique de faciliter la prise d'une décision; c'est un processus qui exige des compétences, de l'expérience et de la réflexion. D'après le Réseau pour la médiation d'Irlande du Nord (Mediation Network for Northern Ireland), les fonctions clés de la médiation sont:

- Faciliter la communication
- Améliorer la compréhension
- Encourager la réflexion créative
- Explorer les compromis

Compte tenu de la nature souvent intime de la formation, l'enjeu de la médiation consiste à communiquer la neutralité et l'équité. Les formateurs peuvent être amenés à conduire ce que Pruitt et Carnevale ont appelé une *médiation émergente*; c'est-à-dire, une médiation dans laquelle le médiateur a une relation continue avec les parties du conflit et est impliqué dans le contexte de la dispute (1997:167). De ce fait, le formateur, qui a aussi une histoire en relation avec le conflit, n'opère pas dans le cadre d'un système de médiation formel. Les lignes directrices et les principes de ce processus doivent être convenus et appliqués de façon consistante par le formateur qui intervient en tant que médiateur. La question d'histoires qui s'entremêlent est importante eu égard à la question des partis pris. Il est clair qu'une médiation partielle est tout aussi stérile – voire davantage – que la prise de position ouverte dans un conflit. De la même façon, l'objectivité est une fiction; dans ce type de contexte, le formateur peut avoir des points de vue et des opinions sur la question en négociation. Des orientations précises peuvent favoriser un processus impartial mais, en facilitant ce processus, il est important que le médiateur soit transparent concernant sa compréhension du problème. Cela permet aux participants en conflit d'avoir une image plus complète du processus et de réduire les risques de défiance.



4.2.5 Utiliser le modèle TCI dans l'analyse des conflits

Le modèle TCI, présenté dans la section 4.1.3, peut être utilisé pour identifier les raisons des divers conflits susceptibles de surgir durant une situation de formation. Le modèle conseillant de parvenir à un équilibre entre les besoins des individus, le groupe et le thème, identifier un déséquilibre peut aider à repérer les racines de certains problèmes. Par exemple, un participant dit «difficile», qui perturbe le processus d'apprentissage, peut avoir le sentiment de ne pas faire partie du groupe. Il peut être membre d'un sous-groupe (culturel) non intégré. Il peut estimer ne pas avoir eu suffisamment de temps pour se présenter ou établir un lien de confiance avec le groupe. Par cette attitude, il peut aussi vouloir dire qu'il n'aime pas le sujet ou les méthodes employées, ou encore que le processus est trop rapide. Dans tous les cas, cela suggère qu'une stratégie de formation peut consister à intervenir au point de ce déséquilibre. De la même façon, l'accent placé par ce modèle sur le processus nous permet de nous concentrer sur les relations de pouvoir au sein du groupe – et pas seulement sur les questions qui sont les catalyseurs et le carburant du conflit. Le schéma ci-dessous détaille quelques-uns des conflits susceptibles d'émerger et les facteurs TCI pertinents. Les données sont basées sur nos observations et ont pour seul objet de servir d'illustrations.

TE-19

Les conflits, résultats des déséquilibres au niveau des relations dans la formation

	Individus	Groupe	Thème
Individus		<ul style="list-style-type: none"> Un sous-groupe individuel ou culturel n'est pas intégré 	
Groupe	<ul style="list-style-type: none"> Conflit entre les individus au sein du groupe 		<ul style="list-style-type: none"> Le groupe n'aime pas/n'apprécie pas le thème ou les méthodes employées
Thème	<ul style="list-style-type: none"> Le sujet n'est pas encore terminé Un individu n'aime pas le thème 	<ul style="list-style-type: none"> Le travail en groupe est insuffisamment développé Sessions trop longues Méthodes inappropriées 	
Sphère	<ul style="list-style-type: none"> Bagages personnels Expériences personnelles négatives Valeurs ou tabous organisationnels internalisés 	<ul style="list-style-type: none"> Différentes compréhensions organisationnelles ou culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> Insuffisante préparation du sujet par la/les organisation(s) d'envoi Attentes divergentes Influences de l'environnement de formation sur le travail

4.2.6 Développer une pratique personnelle

En rapport avec la philosophie générale de ce T-Kit, il est bon de souligner que les pratiques de transformation des conflits ne sont pas spécialement conçues pour répondre à des besoins particuliers. Même les stratégies les plus complexes issues de recherches approfondies doivent être soigneusement analysées et adaptées à la situation concernée. La bonne volonté et une action sensée ne suffisent pas; les conflits peuvent rapidement déstabiliser le fonctionnement d'un groupe et les gérer exige le même niveau de préparation que tout autre aspect de la formation. Des aspects inhérents à cette préparation sont la réflexion et la confiance du formateur en relation à son intervention. Le formateur en tant que médiateur doit s'interroger sur la façon dont il est entré dans ce conflit, ce que l'on attend de lui, ce qu'il pense pouvoir apporter et comment il va s'en sortir si la situation dépasse ses compétences. Un conflit en train de voir le jour doit être pris au sérieux, même s'il n'est pas jugé grave de l'extérieur.



4.3 Les rôles, le groupe, l'équipe et leurs responsabilités

4.3.1 Les rôles possibles

La littérature classique traitant de la construction d'équipe et de la dynamique de groupe présente diverses typologies des rôles au sein du groupe: le clown, l'agressif, le bavard, le monsieur «je-sais-tout», etc. Ces approches peuvent parfois être utiles, mais exposent évidemment au risque des stéréotypes, en mettant des étiquettes sur des comportements en réalité plus complexes qu'il n'y paraît. Ce risque est accru par le contexte du travail interculturel dans lequel nous devons être conscients des critères que nous utilisons pour interpréter des comportements auxquels nous sommes peu familiarisés.

Plus utiles sont les approches qui se concentrent sur les différents rôles que doit correctement remplir un groupe pour atteindre son objectif. Ces rôles incluent des rôles liés aux tâches – ceux qui visent à favoriser l'atteinte des objectifs du groupe, et les rôles de soutien –, et les rôles qui aident au processus d'exécution de ces tâches (voir aussi le *T-Kit sur le management des organisations*, p.45 concernant les personnes utiles au sein d'une équipe). Vous trouverez ci-dessous une classification susceptible de sensibiliser les groupes de formation, qui différencie les tâches, le processus et les rôles de blocage.

Tâche	<ul style="list-style-type: none">• L'initiateur – introduit de nouvelles idées ou de nouvelles approches• Le donneur d'avis – émet des observations pertinentes• Le bâtisseur – construit à partir des suggestions des autres• Le clarificateur – donne des exemples pertinents, réaffirme et reformule le problème, recherche le sens et la signification.
Processus	<ul style="list-style-type: none">• Le modérateur de tension – se sert de l'humour ou suggère des pauses• Le chercheur de compromis – est prêt à céder sur certains points• Le pacificateur – se fait le médiateur, réconcilie• Le supporteur – utilise les louanges et le soutien• Le portier – laisse ouvertes les voies de communication, encourage les autres et peut jouer le rôle de filtre (dans un sens positif ou négatif)
Rôles de blocage	<ul style="list-style-type: none">• L'agressif – mine la position des autres et exprime son désaccord de façon agressive• Le négatif – critique ou attaque les autres• Le freineur – reste sur ses positions, évoque des expériences sans rapport avec le sujet ou revient à des questions résolues• L'indépendant – ne participe pas (peut tenir des conversations privées ou prendre des notes)• Le chercheur de reconnaissance – se vante ou parle trop• Le zappeur – change de sujet• Le joyeux drille – gaspille l'énergie en racontant des plaisanteries• L'avocat du diable – présente systématiquement le point de vue contraire (ce rôle peut aussi être positif)

(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.)

L'apparition de comportements de blocage est très souvent le symptôme de déséquilibre entre les éléments fondamentaux de la formation. Dans une approche systématique, comme dans le modèle TCI, ce type de comportement indique que des problèmes perturbent le fonctionnement du groupe – et que ce n'est pas le fait d'idiosyncrasies isolées. Vous trouverez dans le numéro 3 de *Coyote* un article intéressant sur les rôles de blocage et la façon de les gérer.

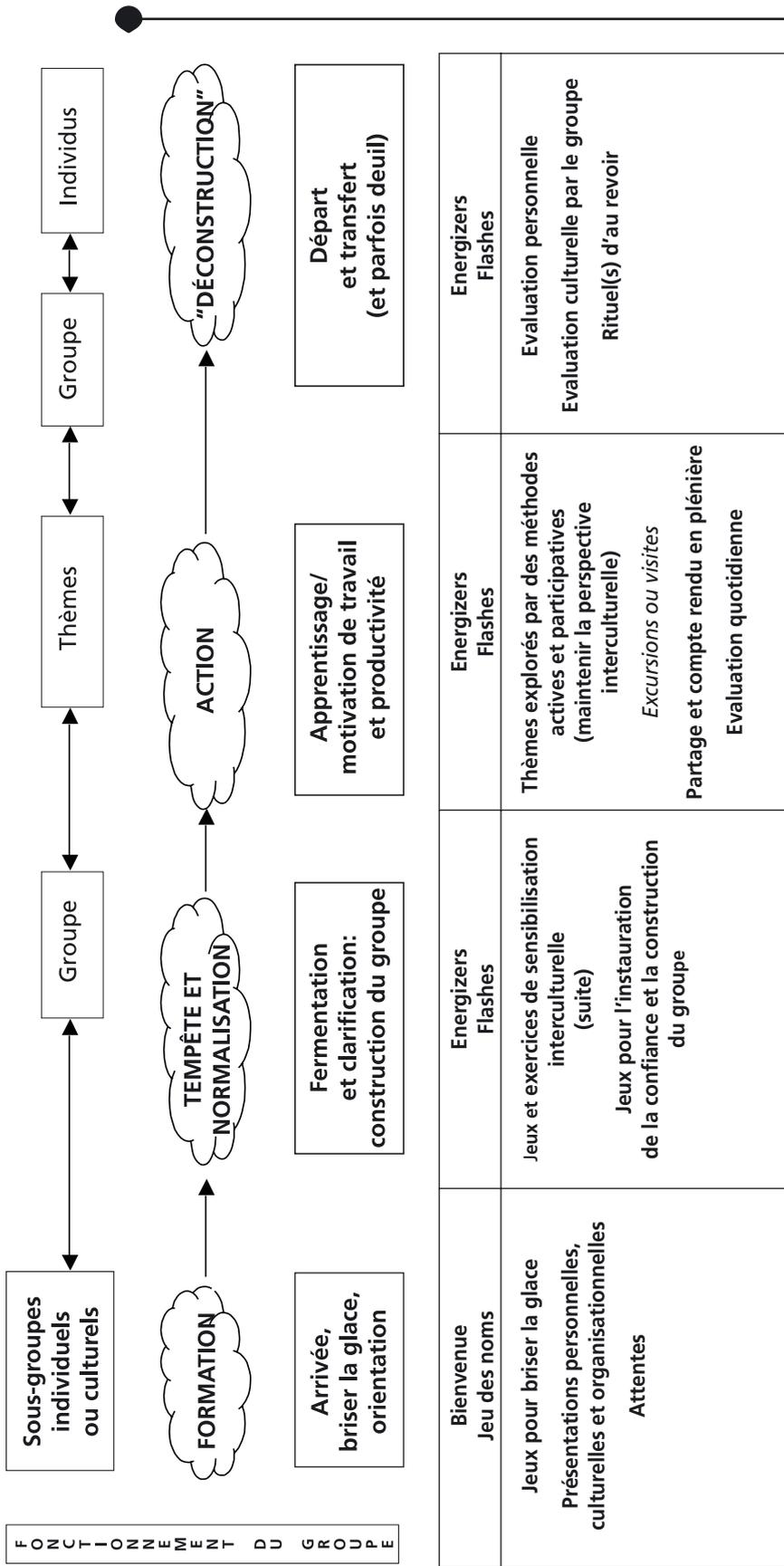
4.3.2 La dynamique de groupe et la planification du programme

Pour le formateur, il est rassurant d'avoir dans sa poche un programme parfaitement planifié, avec des sujets intéressants et des méthodes adaptées – le cadre de la formation est alors sûr. Ceci dit, une fois le contenu mis par écrit, il est crucial d'organiser le programme avec en tête quelques règles fondamentales relatives à la dynamique de groupe et de considérer la stratégie méthodologique en relation avec les différentes phases du développement du groupe. TE-20 illustre l'intégration de quelques éléments méthodologiques de base correspondant aux phases du développement du groupe et au processus d'apprentissage. Même si les méthodes et la méthodologie ont été abordées dans le Chapitre 3, il est bon de rappeler qu'une méthode n'est que le déclencheur d'une opportunité de formation – afin de parvenir à un résultat en créant un environnement dans lequel les participants individuels et les groupes se sentent libres d'expérimenter, de réfléchir, d'apprendre et de changer.



TE-20

Processus de groupe/d'apprentissage, développement du groupe et choix des méthodes



	Energizers Flashes	Energizers Flashes	Energizers Flashes
Bienvenue Jeu des noms			
Jeu pour briser la glace Présentations personnelles, culturelles et organisationnelles Attentes	Jeu et exercices de sensibilisation interculturelle (suite) Jeu pour l'instauration de la confiance et la construction du groupe	Thèmes explorés par des méthodes actives et participatives (maintenir la perspective interculturelle) <i>Excursions ou visites</i> Partage et compte rendu en plénière Evaluation quotidienne	Evaluation personnelle Evaluation culturelle par le groupe Rituel(s) d'au revoir

Activités en soirée: travail, jeux, soirées/disco, nuits culturelles, temps libre, etc

(de Georges Wagner, 2000: matériel de formation non publié)



Les rituels d'au revoir

La construction du groupe, mais aussi sa «dé-construction», doivent être prises en compte dans notre planification méthodologique. Cela est d'autant plus vrai si l'expérience de formation a été très intense ou personnelle. Nous estimons que les rituels du type de ceux décrits ci-dessous sont très utiles s'agissant d'aider les membres du groupe à redevenir des individus – des individus qui vont devoir partir et seront peut être émus à la fin de cette expérience.

Tu vas y arriver!

Les membres du groupe forment un cercle, bras posés sur l'épaule de leurs voisins. Chaque participant qui le désire peut exprimer un souhait ou parler de son objectif personnel (peut-être non révélé pendant la formation), soutenu par un refrain repris collectivement: «Tu vas y arriver!» Cet exercice peut durer autant que les participants le souhaitent.

Tu l'as mérité parce que...

Au cas où les participants se verraient remettre un certificat à la fin de la formation, il est bien que tous se tiennent en cercle pour la distribution. L'un des formateurs commence par sélectionner un certificat au hasard et, avant de le remettre, explique brièvement pourquoi la personne l'a mérité, quelle a été sa contribution, etc. Cette personne choisit ensuite un autre certificat au hasard et continue le processus.

Suggestions de réflexion

En ce qui concerne le TE-20

1. Dans quelle mesure vous êtes-vous intéressé au fonctionnement du groupe lors de la planification de votre programme le plus récent?
2. Pensez-vous qu'il soit utile de prévoir une excursion ou une visite à mi-parcours de la formation?
3. Avez-vous consacré suffisamment de temps aux intérêts particuliers des participants?
4. Dans quelle mesure vous êtes-vous concentré sur le processus de dissolution du groupe?

4.3.3 Les responsabilités durant une formation

Les responsabilités de l'équipe des formateurs

Les formateurs sont responsables vis-à-vis de différents acteurs impliqués dans l'intégralité de la préparation et du processus de formation:

- Les organisations impliquées dans le processus de préparation et dans l'envoi de leurs membres;
- Les contributeurs;
- L'environnement de formation – hébergement, état des équipements et matériels de formation;
- Les participants mineurs; il est utile d'être couvert par une assurance appropriée et d'être au courant de la législation en vigueur dans le pays des mineurs concernant les responsabilités dans le cadre des événements de jeunesse;
- Les participants (dans certaines limites), pour ce qui est de leur santé «mentale» et physique;



- La formation – le sujet de ce T-Kit –, de larges parts du contenu, de la facilitation du processus et des divers aspects organisationnels;
- Eux-mêmes et leurs collègues formateurs.

Les responsabilités du formateur à l'égard des participants

- Il est important de démystifier votre rôle de formateur. A moins que le groupe ne comprenne votre rôle, il vous perçoit probablement comme une figure autoritaire et n'est pas conscient de la nécessité d'assumer la responsabilité de son propre apprentissage.
- Souvenez-vous que vous ne pouvez vous attendre à ce que vos besoins émotionnels soient satisfaits dans le cadre de votre rôle d'animateur. Ne soyez pas tenté d'utiliser le pouvoir qui vous est délégué par les participants pour répondre à vos propres besoins – comme demander de l'attention ou du respect, ou vous faire des amis.
- Etre animateur ne veut pas dire que vous êtes qualifié pour être psychothérapeute, que ce soit au niveau du groupe ou des individus. Soyez vigilant lorsque les participants viennent à vous – directement ou indirectement – avec leurs besoins émotionnels.
- Il est essentiel que le groupe comprenne ce que vous faites avec lui: quels sont vos objectifs, comment vous envisagez de répondre aux besoins des participants, ce que vous pouvez leur apporter et ce que vous ne pouvez pas leur donner – et la façon dont vous allez vous y prendre. Le groupe est en droit de vous tenir responsable de ce que vous faites avec lui.

(Adapté de Auvine et al., 1979)

La participation et les responsabilités des participants

Comme nous l'avons vu, l'un des objectifs explicites de la formation des jeunes est de favoriser le renforcement de leur autonomie. Outre les ressources que les formateurs apportent dans leur travail, ce renforcement peut se faire en incluant les jeunes dès le départ dans le processus de la formation.

Cela signifie que, dès le début de la formation, le pouvoir est partagé pour ce qui est du contenu, sachant que cet équilibre peut se déplacer durant la formation. Si une équipe s'engage fermement à travailler de la sorte, le pouvoir et les questions qu'il soulève doivent être visibles et discutés dès les phases initiales; les modalités de prise de décision doivent elles aussi être pensées dans ce sens. Le pouvoir n'est pas «sale»: il est le résultat de différents positionnements culturels, structurels et organisationnels impliqués par la formation. Au départ, le pouvoir est neutre; on peut en user ou en abuser. Plus les formateurs et les participants font la lumière sur le pouvoir et discutent ouvertement de son fonctionnement, plus ils seront capables de le canaliser en faveur du renforcement de l'autonomie du groupe. Bien sûr, le contrôle du partage du processus d'apprentissage est également synonyme de responsabilités partagées. La nature et la portée de ces responsabilités doivent être soigneusement évaluées.

Il existe différentes façons d'inclure les participants dans la formation:

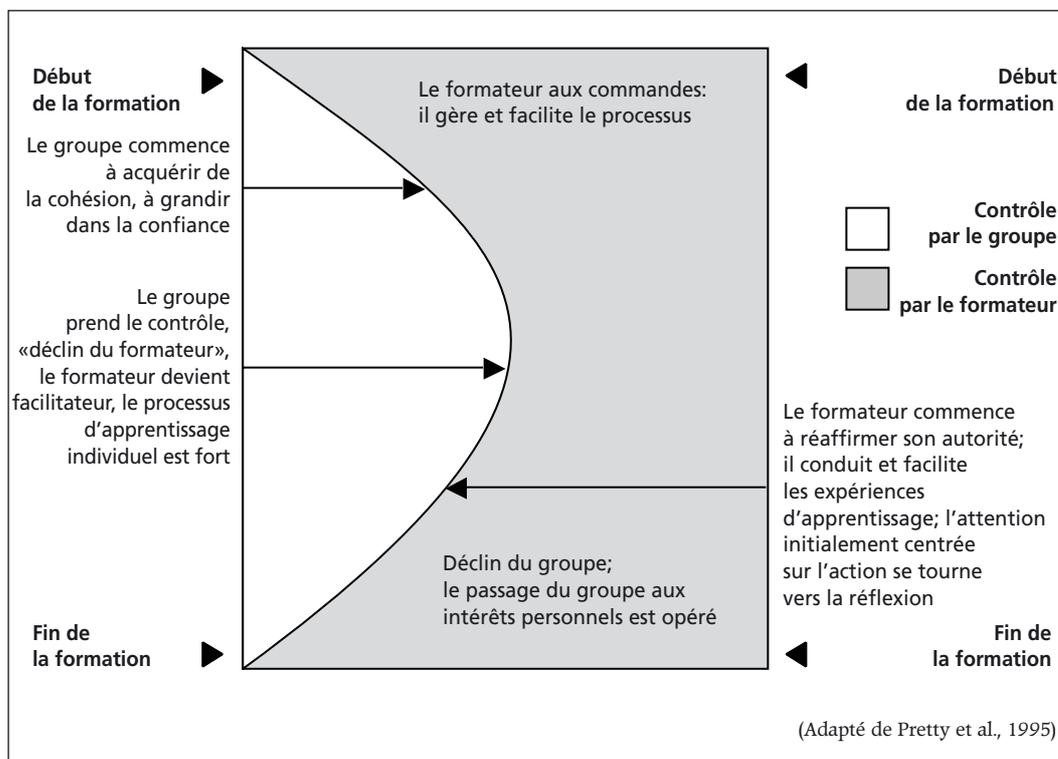
- On peut amener le groupe à participer à l'orientation du programme, dans une certaine mesure, en l'interrogeant sur ses attentes et ses ressources.
- Les groupes quotidiens d'évaluation et les autres techniques de feedback permettent l'expression des opinions et des sentiments au sujet de la formation. L'équipe doit être claire concernant la façon dont elle exploite le feedback qu'elle reçoit.
- Il est utile de créer des comités en charge des différents aspects de la formation:
 - Un comité social responsable des activités culturelles et sociales;



- Un comité chargé du rapport quotidien de la formation (cela ne signifie pas que ce comité doit tout écrire – il peut être responsable de la coordination et de la délégation);
- Des groupes quotidiens d'évaluation ou de réflexion (avec ou sans les formateurs) qui analysent la journée écoulée et les sessions de formation et, éventuellement, émettent de nouvelles suggestions de programme;
- Des initiatives concernant les méthodes de planification du programme et la méthode décisionnelle – qui doit impliquer le groupe dans les décisions substantielles relatives au programme.

TE-21

Phases de contrôle dans le processus de formation



4.3.4. L'interaction groupe-équipe et la prise de décision

L'un des objectifs les plus habilitants de la formation est l'éducation par les pairs; le partage de la responsabilité du processus de formation et de son contenu permet à l'espace des participants – leurs connaissances, expériences et intérêts – de se développer en tant que ressource commune. Souvent, ce processus est facilité en laissant dans le programme un peu d'espace libre qui sera rempli par les besoins et les attentes des participants. Mais comment cet espace va-t-il être rempli? Le renforcement de l'autonomie ne signifie pas seulement que les participants tirent les leçons de différentes expériences d'apprentissage et de nouvelles formes de connaissances, mais aussi qu'ils apprennent de leur active participation à la prise de décision. La prise de décision en groupe est un processus complexe, parfois exaspérant; les formateurs doivent prendre en considération la façon dont ils souhaitent que se prennent les décisions – et même ce qui constitue une décision. Le diagramme ci-dessous détaille les différentes méthodes décisionnelles envisageables dans le cadre d'une formation, selon la nature et les besoins du groupe.



Décisions, décisions...

La prise de décision à la majorité

Le vote se déroule et le choix qui obtient le plus de voix devient la décision. Il s'agit d'une formule normalement efficace que nous avons soigneusement socialisée pour l'accepter. Ceci dit, il peut y avoir des votes masqués de sous-groupes (genre, culture, statut social ou éducatif) et, dans un groupe qui s'est engagé pour un travail en équipe et des processus participatifs, un vote direct pourrait sembler cru. La majorité doit réfléchir à la façon d'incorporer les besoins de la minorité - ou courir le risque que des participants décident de ne pas participer ou soient désabusés.

Le consensus ou la prise de décision collective

Cette formule repose sur la volonté de parvenir à un accord - accepté par le groupe dans son ensemble - sur toutes les décisions. Cette méthode est fortement participative; elle fait appel à la sagesse du groupe et encourage chaque membre à assumer la responsabilité de la décision prise. Le processus peut être laborieux mais, avec la pratique, les groupes parviennent à trouver leur rythme. Ceci dit, la pression pour l'obtention d'un consensus peut pousser certains participants à faire des compromis, par peur de retarder le groupe; il peut aussi ouvrir la porte à une large palette de rôles de blocage.

La prise de décision:

Une personne décide au nom du groupe. Cette approche est acceptable pour des décisions urgentes et d'autres, plus routinières; sinon, elle est plutôt nuisible au développement de la participation et au partage de la responsabilité au sein du groupe. Elle peut en outre donner à l'équipe la possibilité de voir se dessiner des rôles dominants.

La décision prise en sous-groupe

Les décisions se prennent en sous-groupes par des personnes clés désignées pour cette fonction (sur la base des principes de la prise de décision à la majorité ou collective). Cette méthode peut être utile en cas de tâches spécifiques ou concernant des domaines de responsabilité relativement à la formation dans sa globalité.

Dans une formation, on recourt généralement à une combinaison de ces différentes méthodes - selon le groupe, l'objet des décisions et le contexte. Pour les décisions cruciales dont dépend la vie du groupe (comme les règles communes ou des éléments du programme), la prise de décision collective est la méthode la plus appropriée, dans la mesure où elle correspond aux valeurs de la formation des jeunes et favorise chez les individus l'appropriation partagée de leur expérience de formation.

Les relations avec les participants, ou «elle m'aime, il ne m'aime pas...»

Les bonnes formations sont différentes des bons films sur un point; elles peuvent se passer des sentiments amoureux. Les relations entre les formateurs et les participants sont une considération de nature professionnelle que tous les formateurs n'appréhendent pas de la même façon. Dans certaines formations de formateurs, le point n'est même pas évoqué; dans certaines organisations de jeunesse, on se trouve face à un véritable tabou. Mais comment gérer l'amour le temps d'une formation?

Durant une formation internationale de jeunesse, Jana (23 ans), membre de l'équipe des formateurs, entame une relation amoureuse le troisième soir de la formation avec Peter (21 ans), l'un des participants.

Le jour suivant, le nouveau couple n'est pas très visible pour les participants, si ce n'est que tous deux parlent beaucoup ensemble et mangent côte à côte. Jana a l'air un peu fatiguée et distraite, mais elle est d'excellente humeur et très heureuse.

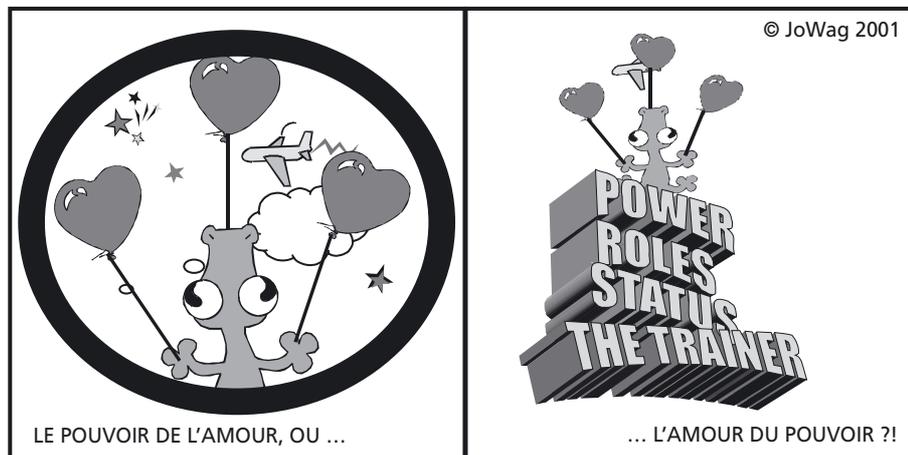
Le même jour, lors d'une réunion de l'équipe, l'un de ses collègues, sentant que «l'amour est dans l'air» lui fait part de son intuition; Jana est très heureuse de partager son nouveau bonheur.

- Comment l'équipe devrait-elle gérer cette nouvelle situation? Pensez à différentes solutions.
- Quels problèmes pourraient surgir dans le groupe si leur relation devenait publique?
- Comment réagiriez-vous si la personne concernée parmi les formateurs n'était pas Jana, mais Jan?
- Comment réagiriez-vous si Jana avait 10 ans de plus que le participant?



Il semble difficile d'apporter une réponse adaptée à une situation fictive. Nombreuses sont les personnes qui répondent instinctivement – ou par principe –, les réponses se situant d'un «non» catégorique à un «oui» tonitruant. Dans la mesure où le participant a plus de 18 ans, on pourrait invoquer le fait que l'amour arrive toujours à l'improviste et qu'il ne faut pas réprimer ses sentiments. De toute évidence, ce dilemme met en jeu une multitude de valeurs, d'expériences et d'attentes normatives.

Si nous faisons abstraction du dilemme pendant un moment, nous pourrions nous poser une autre question: Quel est le point commun entre les rôles professionnels des professeurs, des psychologues, des psychothérapeutes et des formateurs? Un aspect important est que tous sont impliqués dans une relation structurée avec des individus qui, dans une certaine mesure, dépendent d'eux du fait de leurs différents niveaux de savoir et de statut. Un point crucial est que le pouvoir est omniprésent dans ces relations – du pouvoir institutionnel dans la relation entre l'enseignant et l'élève, au pouvoir de satisfaction des besoins et d'interprétation qui existe entre les psychologues et leurs patients. Dans plusieurs de ces professions, notamment dans la psychothérapie, des codes professionnels plus ou moins explicites interdisent ce genre de relations.



Les formateurs, en dépit ou peut-être à cause du cadre participatif dans lequel ils interviennent, entretiennent eux aussi des relations complexes de pouvoir et de dépendance avec leurs participants. Par-dessus tout, la vision professionnelle des limites à fixer aux relations formateur-participant suggère également quelques raisons en rapport avec la qualité de la formation offerte.

Dans la mesure où le formateur est responsable du processus de formation, de tous les participants et de lui-même, il en découle que cette attention et cet «amour» doivent être donnés à tous et pas à une seule personne – sans mentionner l'impact de cette préférence sur la dynamique de groupe. L'intensité multipliée d'une relation amoureuse, dans le cadre d'une formation déjà exigeante, peut épuiser les ressources mentales et physiques du formateur. La question de l'intensité est importante; en effet, le côté artificiel de la situation de formation, dans laquelle le rapprochement et la confiance entre les individus se développent très rapidement dans une période de temps compressée, s'oppose à l'idée qu'un véritable amour puisse naître durant un séminaire.

La recherche psychologique a démontré que le «pouvoir était sexy», pas seulement pour les adultes en pleine ascension mais aussi pour les jeunes. Avoir une relation amoureuse avec un membre de l'équipe de formation peut avoir de nombreux impacts psychologiques; un renforcement de l'estime personnelle et une amélioration du statut au sein du groupe de pairs. Naturellement, il existe des formateurs qui abusent de leur position et satisfont leurs besoins relationnels et sexuels durant les formations, pour des raisons personnelles et liées au travail. Nous pourrions tenter de les comprendre – mais nous préférons tout simplement dire non à ces relations. Peut-être les futures normes de qualité pour la formation européenne devraient-elles toucher à la question des limites et conseiller que la question soit abordée dans les stages de formation des formateurs.

Et puis, si vous tombez amoureux(se) d'un ou d'une participante, rien ne vous empêche de vous retrouver après la formation pour vivre votre amour.



4.4 Adapter le programme et le mettre en œuvre

Si l'équipe de formation choisit d'impliquer activement les participants lors du stage, il convient de préparer à l'avance les moyens d'y parvenir; en outre, un programme flexible est nécessaire. L'adaptation n'est pas en rapport avec les préférences des consommateurs. Elle exige de prévoir des méthodes pour faciliter l'intervention des participants dans le processus d'apprentissage. Compte tenu de la multitude d'approches envisageables à cette fin, nous commencerons ici par examiner les valeurs et l'exploitation des attentes et du feedback – éléments normalement présents sous une forme ou une autre dans toute formation internationale.

4.4.1 Les attentes

Il est habituel, au début d'une manifestation, que les participants soient invités à exprimer leurs attentes relativement au stage. Parfois, cela débute avec les formulaires de candidature. Parmi les questions classiques, figurent:

- Pourquoi êtes-vous là?
- Qu'attendez-vous de ce stage?
- Que voudriez-vous ramener à la maison?
- Qu'êtes-vous prêt à partager et à donner?

L'expression des attentes fait partie des rituels communs; une foule de post-it colorés vient alors tapisser les murs. Mais nombreuses sont les équipes, même face aux réalisations les moins colorées, qui ne sont à ce moment plus tout à fait sûres de ce qu'elles doivent faire de cette multitude d'idées. Les équipes doivent par conséquent être en mesure d'accueillir ces attentes, de les analyser avec les participants et entre eux et de les considérer comme une contribution au programme global. L'enjeu est de les intégrer de façon significative; en effet, collecter des attentes et ne pas les prendre en considération est un geste symbolique dangereux.

Des attentes ambitieuses?

Voici deux façons de collecter les attentes en début de stage.

Petit groupe. Après avoir introduit les buts et les objectifs, demandez aux participants d'exprimer leurs attentes relativement au stage. Il est important de faire le lien avec les buts et les objectifs, car c'est ce que les participants vont vivre, jouer et partager dans les jours à venir. Soyez clair sur le fait qu'il ne s'agit pas de leurs attentes relativement à la vie en général!

Sélectionnez des questions pertinentes et rassemblez les résultats. L'utilisation de post-it de couleur différente pour chaque question est la technique favorite, mais sentez-vous libre d'innover. Après un temps approprié, les attentes sont partagées en plénière – y compris celles de l'équipe de planification. Suite à cela, un groupe de discussion devrait se charger de mettre en lumière les attentes «dans la ligne» du contenu du stage, celles qui sont légèrement «hors cadre» mais pourraient être intégrées et, enfin, celles auxquelles le stage, en dépit de sa flexibilité, ne peut répondre. Les résultats de cette discussion peuvent servir de base à un contrat de travail, parfois appelé «contrat de formation». Ce contrat fait le lien entre les buts et les objectifs centraux qui doivent être atteints tout en tenant compte des attentes des participants. Ce contrat peut enfin être repris pendant le stage et servir de référence pour le feedback.

Grand groupe. Le second exemple fait appel à une approche en deux phases avec un grand nombre de participants. Après avoir demandé au groupe d'exprimer ses attentes, un sous-groupe composé de quelques formateurs et de quelques participants est constitué. Sa mission consiste à regrouper les attentes de même nature, puis à présenter les résultats de son travail en plénière. Les participants doivent être en mesure de répondre aux questions ou de clarifier leurs attentes tandis que le groupe travaille. Ensuite, la discussion se déroule, comme dans l'exemple ci-dessus, dans la perspective d'obtenir le même résultat.

Quelle que soit la méthode choisie, la phase qui consiste à prendre en considération les attentes des participants est très délicate. Dans la mesure où cette étape se situe en début de formation – au moment où les relations entre formateurs et stagiaires sont encouragées –, l'équipe doit veiller à ne pas apparaître comme la seule propriétaire du stage, qui n'écouterait et ne gèrerait les idées des participants que par pure faveur.



Même lorsque les participants expriment des attentes que le stage, de toute évidence, ne peut satisfaire, l'équipe doit leur communiquer cette impossibilité avec beaucoup de prudence. Ces attentes dépassent rarement les bornes; elles peuvent être placées au second plan sans pour autant être jugées non valides en tant qu'objectifs d'apprentissage et sans que les participants n'aient le sentiment que leurs besoins sont marginaux.

Ainsi gérées, les attentes peuvent servir de base à l'évaluation durant la mise en œuvre. Si elles sont considérées comme le résultat d'un accord, l'équipe et les participants doivent être en mesure de les reprendre à toutes les phases du stage. Lors du déroulement d'une session, il est envisageable d'évoquer la façon de faire le lien entre la procédure et les attentes – mais il faut faire attention à ne pas créer des liens artificiels et à forcer des associations.

4.4.2 Le feedback

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

Etape 1: X informe Y de ses impressions au sujet des actions de Y (comportement).

Etape 2: X décrit les réactions provoquées en lui par le comportement de Y.

Etape 3: X fait le point pour savoir si ses observations sont exactes ou pas.

Etape 4: Y réagit au feedback qui lui a été communiqué (facultatif).

Note pour celui qui reçoit le feedback: Recevez le feedback sans faire de commentaires! Contentez-vous d'écouter et de clarifier certains points si nécessaire. Le fait d'argumenter ou de réagir immédiatement est contraire à l'objectif.

COMMENT DEVRAIT ÊTRE LE FEEDBACK	A NE PAS DIRE	DITES PLUTÔT
Descriptif	«C'est bien!», ou «c'est mal!» Ne dites pas que quelque chose est bien ou mal; ce type de jugement est subjectif et les autres peuvent avoir sur la question un avis différent.	«Ta façon de parler fort pendant le jeu de rôles m'a stressé.» Contentez-vous de décrire ce qui s'est passé et ce que vous avez ressenti à ce moment. Laissez à l'autre la décision de ce qu'il doit faire de votre feedback.
Concret	«Tu es une personne dominatrice!» Inutile et conflictuel	«Lorsque nous avons pris cette décision, j'ai eu l'impression que...»
Approprié	Le feedback, ce n'est pas: «Ce que je veux que tu fasses...» (mes propres besoins)	Le feedback, c'est: «Les besoins que je perçois chez toi...»
Utile	Si une personne semble incapable de changer une situation, ne l'évoquez pas.	
Souhaité	Le feedback est d'autant plus efficace qu'il est souhaité par celui qui le reçoit. Avec certaines personnes, c'est même le seul cas où il va s'avérer utile.	
En temps opportun	Si possible, le feedback doit être communiqué dès que l'impression est ressentie.	
Clair	Demandez à l'autre (celui qui reçoit le feedback) s'il a bien compris ce que vous vouliez dire.	

(Tiré du Rapport des participants au TC3, 1997)



Points de réflexion

Pensez à la dernière fois où vous avez fait part de vos réactions à quelqu'un.

1. Quel était le rapport avec la procédure et les règles exposées ci-dessus?

Pensez à la dernière fois où vous avez reçu le feedback d'une autre personne.

2. L'aviez-vous demandé?

3. Les règles ci-dessus sont relativement strictes. Etes-vous d'accord avec le fait que le feedback doit être exempt de jugement? Est-ce véritablement possible?

Exercice pour la pratique du feedback

L'exercice se prête à des groupes de 10-15 participants. Si votre groupe est plus grand, vous pouvez créer des sous-groupes. L'exercice fonctionne mieux si les participants se connaissent déjà.

1. Le formateur distribue les règles sur le feedback (photocopie, présentée comme ci-dessus).
2. Il demande aux participants de former un cercle et doit lui-même s'y joindre.
3. Le formateur explique ensuite aux participants qu'ils vont, tour à tour – à la manière d'un jeu de domino –, communiquer un feedback positif à la personne située sur leur gauche. Ils peuvent choisir n'importe quel aspect des derniers jours du séminaire qu'ils jugent approprié.
4. Le formateur commence par faire part d'une réaction positive à la personne sur sa gauche; puis celle-ci continue le tour du cercle.
5. Le formateur n'intervient que pour signaler les éventuels jugements et aider les participants à reformuler leur feedback.
6. Lorsque le tour du cercle est complet, le formateur invite les participants à répéter l'exercice, cette fois en communiquant un feedback négatif.
7. Une étape facultative peut être ajoutée en demandant aux participants de répéter l'exercice, mais cette fois en transmettant à leur voisin un jugement - positif ou négatif.
8. Lors du compte rendu, le formateur demande aux participants ce qu'ils ont ressenti en recevant le feedback (positif ou négatif) de leurs collègues, puis le jugement sur leur comportement. Puis, il lance une discussion sur ce que pensent les participants d'une procédure de feedback cadrée par des lignes directrices spécifiques.

4.4.3 La facilitation – compétence d'animation

Introduire de (nouveaux) thèmes

Sans recourir à un numéro de cirque ou à des cascades insensées, trouver une méthode adaptée et intéressante pour présenter un nouveau sujet peut susciter curiosité et motivation. La seule limite dans ce contexte est votre propre imagination, à laquelle s'ajoutent quelques critères méthodologiques. Une introduction doit:

- Préparer émotionnellement et intellectuellement les participants au nouveau sujet;
- Donner des indications sur ce qui va suivre, sans rentrer trop dans le détail ni anticiper sur les résultats à atteindre;
- Être minutée correctement – nous suggérons 30 minutes maximum, selon l'importance et la complexité de la session de formation ou du thème;
- Insuffler une dynamique et de la motivation



Présider les sessions plénières

Les sessions plénières sont importantes et épuisantes:

- Importantes
- Pour les phases d'introduction et de compte rendu
 - Pour le partage d'informations organisationnelles relativement au programme de formation
 - Pour le partage des résultats avec l'ensemble du groupe
 - Pour que les participants acquièrent le sentiment d'appartenir à un groupe
- Epuisantes
- Du fait du manque de participation
 - Parce que concentration et discipline sont requises pour travailler avec les contraintes de l'interprétation, en cercle élargi, dans une atmosphère confinée, etc

Cela signifie que le facilitateur doit établir un équilibre entre les besoins individuels ou les besoins du groupe et le processus de formation. Il doit être conscient de son rôle dans la communication, de l'énergie du groupe et de la longueur de la session plénière. Etablir un roulement dans l'animation des sessions plénières et travailler en équipe simplifie la vie de tous, y compris des participants. Il est également possible de mettre en place une «équipe de facilitation», avec un animateur responsable du contenu et un autre du processus, par exemple. Cette co-facilitation est utile en cas de conflit entre le responsable du contenu et un participant; l'animateur en charge du processus peut alors prendre en main la résolution du problème dans la mesure où il s'est investi dans le travail de construction.

Quelques péchés capitaux que tout animateur de session devrait fuir comme la peste:

- Etre insuffisamment préparé et poser les mauvaises questions lors du compte rendu;
- Mettre trop l'accent sur les sentiments des participants;
- Etre paternaliste - vous voyez de quel comportement il s'agit;
- Employer un jargon;
- Interpréter certains points dans le but de servir son propre programme – autrement dit, dicter le programme;
- Entamer un dialogue avec une personne, favoriser la prise de parole de certains participants;
- Faire sans cesse de petits exposés ou, d'une manière générale, trop parler;
- Ne pas écouter ou trop parler;
- Ne pas tenir compte de l'heure et des niveaux d'énergie;
- Faire un résumé inadapté, ou ne pas en faire du tout.

(Liste adaptée du *TTC 2000* p.39)

Comment faciliter une discussion vivante!!

Pour celui qui préside une plénière, le sentiment de ne pas faire peur – comme le dentiste! – est toujours plaisant. Ceci dit, les discussions peuvent parfois devenir trop vives et trop rapides, notamment lorsque tous les participants se mettent à parler en même temps et que l'interprétation ne suit plus.

Pour prévenir ce scénario, quelques règles ou rituels de prise de parole peuvent être salutaires:

Le bâton d'orateur: A l'origine utilisé par les Indiens d'Amérique, le bâton permet à celui qui le tient, et à lui seul, de s'exprimer. Il est transmis d'orateur en orateur.

Le micro volant: Une petite balle avec une queue de couleur peut être utilisée à la place du bâton d'orateur. Son principal avantage sur le bâton est qu'elle peut être lancée sans risque, d'orateur en orateur.

La liste d'orateurs: Elle est utile en cas de flot ininterrompu d'orateurs. Si possible, la limiter à 5 personnes à la fois pour éviter une discussion décousue.

Toutes ces méthodes vous laissent la possibilité d'appliquer une limite en terme de temps, si nécessaire



Encourager la participation

La liberté, ce n'est pas être assis au sommet d'un arbre, la liberté ce n'est pas le vol d'une mouche bleue; la liberté, c'est participer.

G. Gaber, chanteur-compositeur italien

Dans ces discussions sur les différentes méthodes et styles de formation, il convient de garder à l'esprit que tous les choix que nous faisons sont ensuite portés par nos personnalités – qui leur donnent alors vie dans la formation. Dans toutes ces pratiques de facilitation, encourager la participation est l'une des exigences fondamentales. Il n'existe pas de recette pour ce faire; cela dépend des attitudes affichées, du langage corporel exprimé et du degré de naturel que nous pouvons atteindre. Encourager la participation implique de créer un espace confortable que les participants puissent occuper.

4.4.4 La synthèse

À la fin de toute activité vient l'une des tâches les plus importantes pour un formateur – la synthèse. Sans cette phase, la session est incomplète, les résultats risquent d'être confus voire préjudiciables. La synthèse est le moment où les formateurs analysent une expérience avec les participants dans le but de faire le point sur leurs apprentissages. C'est le moment de prendre du recul, de reconsidérer les objectifs de l'activité et de prendre le temps d'exploiter l'expérience pour en dégager des idées, tirer des conclusions et de poser des questions. En bref, cela revient à prendre une personne par la main et à la guider à travers son expérience, en la faisant s'arrêter pour cueillir les fruits de son apprentissage.

La synthèse est généralement organisée autour d'une série de questions en rapport les unes avec les autres. Ces questions peuvent correspondre aux cycles d'apprentissage évoqués dans le Chapitre 3, à savoir travailler sur l'expérience pour aboutir à des considérations abstraites, puis revenir à l'expérience:

- Comment vous sentez-vous à présent?
- Quelque chose a-t-il changé depuis le début de l'activité? Pourquoi? Pourquoi pas?
- Qu'avez-vous appris?
- Qu'est-ce que vous n'avez pas compris ou apprécié?
- Est-ce que cela a rapport avec la situation dans laquelle...?
- Si vous deviez recommencer, agiriez-vous différemment?

S'il existe une règle magique pour cette phase, elle consiste à systématiquement se référer à des exemples concrets de situation lorsque l'on fait une remarque et notamment un récapitulatif, ou que l'on se réfère à du matériel abstrait ou théorique. Le compte rendu perd tout son sens en cas d'exagération; un energizer de 2 minutes ne requiert pas une synthèse de plus de 10 minutes. Les sessions clés de même que les principales activités de la formation exigent ce type de procédé, afin d'aider les participants à se concentrer sur l'expérience vécue et à les mettre en relation avec les différentes composantes du programme et leur place dans la stratégie de formation.

Suggestions de réflexion

- Pour quelles activités prévoyez-vous généralement un compte rendu?
- Quelles questions posez-vous? Pourquoi?
- Comment pourriez-vous améliorer vos comptes rendus?

4.4.5 La gestion du temps

Notre problème, ce n'est pas le manque de temps, mais le temps que nous utilisons mal.

Senèque

Si vous manquez de temps, alors vous avez du temps pour tout. Vous n'êtes jamais dans la hâte. C'est ça la vraie liberté.

Poverbe amérindien

Ces proverbes sont issus de deux contextes culturels et temporels différents; quoi qu'il en soit, ils nous rappellent que, dans le cadre d'une formation ou d'une équipe, le concept de temps,



apparemment simple, peut donner lieu à des «clashes culturels». (Voir aussi le *T-Kit sur l'apprentissage interculturel* pour une discussion sur le temps culturel, et le *T-Kit sur le management des organisations* pour une discussion sur cette même question et une analyse des «voleurs de temps», pp. 29-31). La vision amérindienne est davantage tournée sur le spirituel – le temps en tant que processus –, tandis que Sénèque met l'accent sur une tâche et une perspective axée sur un objectif. Cette dernière vision s'est imposée dans les pays industrialisés, où l'obligation culturelle de performance ou d'objectif est devenue la valeur fondamentale. Les théories contemporaines affirment aussi que la mondialisation, en comprimant le temps et l'espace, altère la façon dont nous concevons le temps. En dépit de ces débats intéressants sur la nature du temps, les formations de jeunesse ont davantage pour philosophie celle de Sénèque. Dans la mesure où ces formations cherchent à atteindre des objectifs susceptibles de permettre aux participants d'améliorer leur action dans leur environnement, elles doivent utiliser le temps de la manière la plus contrôlée possible – ce qui exige une certaine ponctualité de la part de toutes les personnes impliquées. Ce point doit être précisé dès le début de la formation. L'équipe doit en outre préparer une stratégie qui lui permettra de gérer le temps à la manière d'un problème potentiel.

Suivent quelques suggestions – relatives à la fois aux phases de préparation et de déroulement de la formation – susceptibles de faciliter la formation en réduisant la pression du temps.

Durant la préparation:

- N'élaborez pas un programme dont chaque instant est planifié. Parfois, mieux vaut en faire moins! Il est également vrai que certains styles d'apprentissage exigent un programme plus structuré. Il importe par conséquent de trouver le juste équilibre.
- Essayez d'instaurer un équilibre entre moments formels (programme ou tâches) et informels (loisirs ou distractions, mais néanmoins axés sur la poursuite du processus). Les moments informels permettent aux personnes de partager leurs expériences personnelles, de se rencontrer dans un environnement détendu. Ils sont en outre favorables au processus de construction du groupe et à l'apprentissage informel.
- Prévoyez du temps pour des activités ad hoc ou des sujets proposés par les participants.
- Incluez les réunions de l'équipe dans le programme à des moments où le groupe est moins susceptible d'avoir besoin de vous.
- Utilisez des méthodes que vous avez déjà expérimentées, afin d'avoir une idée du temps nécessaire à leur mise en oeuvre, même si cela ne doit pas être un élément primordial de leur choix.
- Veillez à ce que les activités en soirée ne nuisent pas au programme prévu le lendemain.
- Prévoyez du temps libre afin que les participants puissent se mettre à l'écart du groupe, ou tout simplement se relaxer ou dormir (voir aussi 1.2.5).

Durant la formation:

- Gardez à l'esprit les points ci-dessus lors de l'introduction de changements dans le programme ou de l'affectation de temps à la résolution de conflits.
- Veillez aux «voleurs de temps» dans les formations:
 - durant les exercices: analyses ou comptes rendus, changement de salles, préparations et présentations;
 - transport en cas de visites ou d'études sur le terrain;
 - repas, notamment au restaurant.
- Lorsque vous indiquez une limite de temps, ne dites jamais «Vous avez 20 minutes pour ce travail en groupe», mais exprimez-vous en relation avec l'heure réelle, «Rendez-vous à trois heures en plénière».

Points de réflexion

- Comment est perçu le temps dans votre culture/environnement?
- Lorsque vous avez rendez-vous avec un ami à 17h00, quel retard est acceptable?
- Lorsque vous avez rendez-vous professionnel à 17h00, quel retard est acceptable?
- Quel type de programme préférez-vous? Détaillé minute par minute ou le moins chronométré possible? Pourquoi?

5. Après la formation



5.1 Transfert et multiplication: comment utiliser les résultats de la formation et partager l'expérience...

«Ainsi, le voyage se termine et me voilà revenu à mon point de départ, plus riche d'expériences et plus pauvre de convictions éclatées et de certitudes détériorées. Car les convictions et les certitudes sont trop souvent concomitantes à l'ignorance. Ceux qui pensent avoir toujours raison et qui attachent une grande importance à leurs propres opinions devraient rester chez eux. Lorsque l'on voyage, les convictions s'égareront aussi facilement que des lunettes; mais, à la différence des lunettes, elles ne sont pas faciles à remplacer.»

Aldous Huxley, *Jesting Pilate (Tout du monde d'un sceptique)*

Un des principaux objectifs des programmes de formation de jeunesse consiste à former un nombre accru de jeunes pour les encourager à s'investir dans la coopération internationale en exploitant le potentiel et les contacts qu'offrent les organisations et les réseaux internationaux. Un autre objectif est de permettre aux praticiens des organisations, mais aussi des services et groupes nationaux et locaux qui oeuvrent en faveur de la jeunesse, à doter leur travail d'une dimension européenne en développant la coopération avec des partenaires poursuivant les mêmes objectifs à l'étranger. Enfin, un dernier objectif est d'apporter aux animateurs et aux responsables de jeunesse les outils nécessaires pour gérer plus efficacement les situations et les enjeux qu'ils rencontrent dans les environnements multiculturels de leurs communautés et pays. Certains stages de formation visent principalement à apporter aux participants les compétences et les connaissances nécessaires à la conduite de leurs projets spécifiques; d'autres tendent plus généralement à permettre aux jeunes d'organiser des projets de jeunes ou des activités thématiques dans des contextes internationaux ou interculturels.

Quel que soit l'axe ou le thème d'un stage de formation, les participants sont censés entreprendre des actions une fois de retour chez eux. Se pose alors systématiquement la question de savoir comment permettre aux participants d'utiliser au mieux et de transmettre le plus efficacement possible – dans leur environnement de travail – les expériences d'apprentissage qu'ils ont faites lors de leur formation. L'utilisation de ces connaissances ou compétences est souvent appelée «transfert». Leur transmission à d'autres personnes et au bénéfice d'autres projets est souvent appelée «multiplication». Dans la mesure où les expériences d'apprentissage se déroulent dans le cadre spécifique d'une activité de formation, dans un cadre qui ne peut créer des moments de partage et de simulation de différentes réalités, l'enjeu du transfert et de la multiplication est d'autant plus grand dans le cas des activités internationales de formation – mais cette tâche est capitale pour toute formation.

La question du transfert est importante notamment compte tenu de la priorité accordée par les programmes européens de formation au travail avec des «multiplicateurs». Le terme renvoie aux personnes en position de diffuser les expériences d'apprentissage dans leurs propres environnements – leur organisation ou service, leur groupe de jeunes ou leur projet. La formation ne doit pas profiter à la seule personne qui y participe; ses résultats doivent être transmis à d'autres jeunes.

5.2 Multiplication – Quelles sont les possibilités?

«Le stage a accru ma motivation car je savais que d'autres personnes se mobilisaient en faveur des mêmes objectifs, alors que, au sein de mon organisation, l'accent est placé sur les manifestations locales...»

«Le stage a progressivement fait naître en moi la confiance nécessaire pour monter et développer des projets internationaux.»

(Participants, Stage de formation sur la coopération euro-méditerranéenne, Strasbourg 2000)

Lorsque les participants sont invités à évaluer leur processus d'apprentissage après un stage de formation, ils expliquent souvent que celui-ci a accru leur motivation en faveur du travail de jeunesse. Accroître la motivation et la confiance des participants dans leurs propres capacités est un résultat majeur de la plupart des événements de formation internationaux; ces deux atouts, s'ils sont correctement canalisés et encouragés, sont des facteurs propices au développement d'une action de suivi après la formation.

Une plus grande implication dans le travail international de jeunesse est certainement l'un des effets multiplicateurs clés; mais le suivi doit aussi concerner le plan local, afin que les pairs, l'organisation et la communauté profitent des bénéfices de l'expérience internationale. La multiplication d'une expérience de formation peut s'effectuer de différentes façons et impliquer différents niveaux d'activité.



Type de multiplication	Exemples
Action: Mener un certain nombre d'actions suite au stage de formation, de sorte à utiliser et transmettre les résultats de la formation avec votre environnement	<ul style="list-style-type: none">– Informer votre organisation de la formation et de ses résultats.– Utiliser votre confiance et votre motivation renforcée pour présenter de nouvelles idées à votre organisation, service, groupe ou projet.– Utiliser certaines des méthodes expérimentées durant la formation avec votre propre groupe de jeunes.– Si un rapport a été produit, le mettre à la disposition de votre organisation et l'utiliser comme base pour la tenue d'ateliers.
Acteurs: Permettre à d'autres personnes d'utiliser les résultats du stage de formation	<ul style="list-style-type: none">– Organiser un atelier pour d'autres responsables de jeunesse dans votre environnement, en utilisant une simulation mise en oeuvre lors de la formation – afin d'étudier avec vos collègues comment l'exploiter dans votre propre travail.– Inviter des responsables ou des animateurs de jeunesse de votre quartier à une réunion, afin de les informer au sujet des programmes de financement découverts à l'occasion de la formation. Discuter de la façon dont vous pourriez diffuser et utiliser ces informations.– Former certains de vos collègues ou des jeunes de votre groupe à certaines compétences acquises lors de la formation (ex.: comment monter et conduire un projet international de jeunesse).
Projet: Transmettre l'expérience de la formation en montant un projet mis en oeuvre suite à la formation (avec ou sans votre participation)	<ul style="list-style-type: none">– Conduire en guise de suivi un projet développé durant la formation, si possible en impliquant d'autres participants au stage (ex.: un échange de jeunes, un chantier, un séminaire, un projet de service volontaire, etc.).– Présenter à votre organisation un projet que vous avez monté lors de la formation – même si vous ne pouvez y donner suite; quelqu'un d'autre pourra peut-être le reprendre.
Modèle: Organiser de nouvelles activités sur le modèle des activités expérimentées ou développées durant la formation	<ul style="list-style-type: none">– Adapter une méthode de la formation – ou le stage lui-même –, afin de pouvoir l'utiliser dans votre contexte. Si possible, le/la publier et le/la distribuer. Cette méthode (ou ce stage) pourra ensuite être utilisée par d'autres personnes.– Un échange de jeunes, le premier pour l'organisation, est mis sur pied suite au stage de formation. Un autre échange du même type est organisé l'année suivante, sur la base du même modèle et à partir des expériences et de l'expertise acquises entre-temps.
Suite: Des projets ou actions développés, ou des méthodes acquises durant le stage de formation, sont mises en oeuvre suite à la formation afin de générer l'expression de nouvelles idées de projets, actions, méthodes, et ainsi de suite.	<ul style="list-style-type: none">– Après avoir organisé un échange de jeunes suite à la formation, les deux organisations impliquées décident d'échanger leurs volontaires pour mieux se connaître et bénéficier de leurs expériences respectives.– Après avoir invité les personnes de votre environnement à une journée d'information sur les programmes de financement, certains décident d'organiser une autre journée de ce type en faveur d'autres communautés avec lesquelles ils travaillent. Certaines personnes décident de soumettre une demande de projet.



5.3 Préparer les participants durant le stage de formation au transfert et à la multiplication

«Le stage a ouvert mon esprit sur des opportunités qui ne m'avaient jamais semblées aussi proches et atteignables.»

«Il est carrément impossible de résumer tout ce qui a changé pour moi ces derniers jours...»
(*Participants, Stage de formation sur la coopération euro-méditerranéenne, Strasbourg 2000*)

L'impact puissant des manifestations internationales de formation provient de ce qu'elles constituent des expériences émotionnelles très intenses. Cette intensité résulte de la nature résidentielle du stage, du fonctionnement du groupe, et du contenu et de la méthodologie de ces activités qui laissent suffisamment de place à la participation, à l'implication active, au partage des pensées et des sentiments, à l'apprentissage par l'action, au travail en groupe et à l'apprentissage interculturel. Enclencher et entretenir une forte dynamique de groupe est une approche éducative qui utilise le groupe en tant que ressource pédagogique et promeut l'apprentissage interculturel. Un autre élément est l'émulation provoquée par la rencontre et le fait de vivre, durant une courte période, avec des personnes, venues de toutes les régions d'Europe, partageant les mêmes objectifs et la même motivation mais qui, finalement, repartiront chacune de leur côté. A la fin d'un stage de formation d'une semaine, les participants trouvent souvent difficile de partir en laissant derrière eux leurs nouveaux amis. Les esprits et les cœurs sont emplis de nouvelles impressions fortes, de croyances et de convictions bousculées, de nouvelles idées pas encore intégrées. Il n'est donc pas surprenant que, souvent, les participants s'interrogent sur la façon de faire comprendre chez eux l'expérience qu'ils ont vécue durant le stage.

A la fin des stages de formation, les participants expriment souvent leur crainte de rencontrer des difficultés à la maison:

«Pour moi, la question est de savoir comment partager les informations avec les membres de mon organisation et transmettre efficacement à mes collaborateurs mes capacités, mes connaissances, ma motivation et mon enthousiasme.»

«Comment reconnaître les personnes motivées au sein de mon organisation?»

«Convaincre le directeur de mon organisation d'accepter les changements dans mon projet et obtenir pour celui-ci le soutien de mes supérieurs sera difficile.»

«J'ai besoin de savoir comment persuader mes collègues que les changements introduits dans le projet sont nécessaires et bénéfiques.»

«J'ai peur de me sentir isolé au sein de mon organisation.»

«J'aurai besoin d'un soutien technique pour mettre mon projet en oeuvre – de l'aide des formateurs.»
(*Participants, Stage de formation sur la coopération euro-méditerranéenne, Strasbourg 2000*)

La question, pour les formateurs, compte tenu de leur conscience des enjeux émotionnels inhérents à ces situations, est de savoir comment gérer la clôture de sorte à adoucir la distance voire la rupture entre les réalités des participants, d'une part, et celles de la formation, d'autres part. Un aspect important consiste à maintenir un lien constant avec l'environnement des participants à toutes les phases de la formation. Par conséquent, tisser des relations concrètes entre les situations de travail et l'environnement des participants est un élément important de la phase préparatoire, de même que des phases de mise en oeuvre, d'évaluation et de suivi.



Suggestions de réflexion

Phase préparatoire

- Pendant la phase préparatoire, essayez de vous faire une idée des participants: Quels sont leurs besoins, motivations, intérêts, attentes et craintes concernant la formation? Comment envisagent-ils d'utiliser les expériences de la formation? Vous pouvez inclure des questions sur ces points dans le formulaire de candidature ou les aborder en début de séminaire. (voir la section 3.4.5 sur le profil des participants et la section 3.5 sur la planification du programme en général)
- Impliquez les organisations des participants à la préparation: assurez-vous que le service – ou l'organisation – est informé de la participation de l'un de ses membres à la formation et désireux de lui apporter son soutien. Pour ce faire, vous pouvez lui demander de transmettre une lettre de soutien spécifiant ses attentes et ses intérêts dans l'envoi d'un participant à la formation.

Phase de mise en oeuvre

- Elaborez le programme en prenant soin de tenir compte des attentes et des besoins des participants. Créez, pour les participants, des possibilités de relier leurs expériences lors de la formation à leur environnement, par exemple:
 - en utilisant des méthodes actives qui encouragent les participants à tester des actions;
 - en ouvrant régulièrement des espaces pour le feedback des participants, afin de vérifier qu'ils jugent la formation utile pour leur propre travail (voir 4.4.2 sur le feedback des participants);
 - en demandant aux participants d'imaginer des possibilités de suivi pendant la formation – en développant un projet, en créant ou en adaptant une méthode, en élaborant un plan d'action, etc. (voir 3.5.6 sur les éléments du programme);
 - en fournissant des espaces pour la consultation personnelle ou en groupe restreint – dans lequel les participants peuvent réfléchir et analyser les possibilités d'utiliser et de diffuser les résultats de la formation chez eux et envisager les difficultés potentielles.

Phase d'évaluation et de suivi

- Évaluez l'utilité de la formation pour les participants, si possible quelque temps après sa fin. Voyez comment impliquer les organisations des participants. Vous pouvez envoyer un formulaire d'évaluation aux participants et à leurs organisations plusieurs mois après la formation, afin d'évaluer la façon dont les résultats ont été exploités et en quoi cette formation a été bénéfique à ces structures.
- Trouvez un moyen d'encourager les participants durant la phase d'expérimentation qui suit la formation, par exemple:
 - en créant un réseau de courrier électronique qui permette aux participants d'échanger facilement – ou un hotmail pour des questions spécifiques. Chaque formateur pourrait-il faire office de personne de contact pour les participants? A ce sujet, n'oubliez pas les différentes conditions d'accès à Internet dans le groupe.
 - en mettant sur pied un stage de formation de longue durée avec une phase de suivi ou d'évaluation qui permette de réunir les participants plusieurs mois après pour analyser et évaluer le processus qui a suivi la première phase du stage.

(Adapté de Comelli, pp. 176-177)

Quelles possibilités pourriez-vous intégrer dans votre stage de formation pour créer des espaces afin de gérer les questions de transfert et de multiplication.

Créer des structures de soutien pour les participants après un stage de formation est certainement l'un des champs d'action les plus sensibles et limités des stages internationaux de formation, en particulier, compte tenu de la brièveté des activités mais aussi des coûts importants générés par la communication au niveau international. Néanmoins, il est possible de travailler de manière à faciliter, pour les participants, le retour à la réalité et à promouvoir l'efficacité de la formation. Le transfert et la multiplication sont des aspects essentiels qui visent à assurer que les jeunes utilisent – et optimisent les bénéfices qui en découlent – leur confiance et motivation renforcées, les compétences et les connaissances acquises, leur nouvelle sensibilité et leurs idées en matière de travail international et interculturel de jeunesse.



5.4 L'impact de la formation: les expériences de quelques participants suite à un stage de formation de longue durée sur le développement de projets interculturels et internationaux

Chers amis,

«...Quand je repense au stage de formation, je me dis que ce fut l'expérience la plus excitante qui m'ait été donnée de vivre. J'ai découvert des réalités, des problèmes et des endroits dont je ne soupçonnais même pas l'existence. Sur certains points, le stage m'a ouvert les yeux, m'a apporté de nouveaux sujets de réflexion, tandis que de nouveaux intérêts et de nouvelles idées de projets germaient dans mon esprit. Mais, si je ferme les yeux, mon meilleur souvenir c'est sans nul doute cette extraordinaire atmosphère interculturelle que j'ai respirée pendant ces jours. De retour à la maison, la reprise du travail n'a pas été facile. La principale difficulté que je rencontre, à présent, c'est de savoir comment faire profiter les autres de toutes mes connaissances. Ce qui est sûr, en tous cas, c'est que mon travail et en particulier la qualité de mes projets en ont bénéficié...» (Multiplier 1999, p.28)

«...De retour de Strasbourg, me remettre au travail chez moi m'a paru très étrange. Car, dès que je suis arrivé, j'ai compris que je n'étais plus la même personne. Les gens autour de moi m'ont trouvé passionné et amélioré. J'étais tellement enthousiaste au sujet de mon projet que, lorsque j'en ai parlé à mes collègues, ils m'ont d'emblée accordé tout leur soutien. L'excitation que j'ai lue dans leurs yeux a renforcé mon envie de créer mon Centre d'information jeunesse. Mais, malheureusement, il y avait plein d'autres choses à faire et je n'ai pas réussi à trouver le temps de me consacrer à mon projet. Progressivement, les choses se sont calmées et j'ai décidé de partir à la recherche d'un soutien financier sans plus attendre...» (Multiplier 1999, p. 32)

«...C'est difficile à comprendre mais, suite au stage, mon projet n'a pas fonctionné et j'ai dû l'annuler. Je me sens vraiment bête; avoir bénéficié d'une telle formation et ne pas être capable de monter mon petit projet. Bref, en mars, j'ai rencontré totalement par hasard un groupe d'animateurs qui tentait d'organiser un camp européen de jeunes. Mais ces personnes n'avaient pas de partenaires européens et aucune d'entre elles ne possédait l'expérience d'un projet multilatéral. C'est ainsi que nous avons décidé de travailler ensemble et cette coopération est devenue très fructueuse...» (Multiplier 1999, p. 33)

Annexe 1



Coopération au sein de l'équipe

Ce questionnaire peut vous aider à mesurer – pour éventuellement la modifier – la dynamique de coopération au sein de votre équipe. Sur une échelle de 1 à 6, les participants doivent se positionner par rapport à un certain nombre d'affirmations. Chaque membre d'équipe doit entourer le chiffre qui correspond à son estimation.

1. Mes idées et mes suggestions ne bénéficient jamais de l'attention adéquate.	1	2	3	4	5	6	Mes idées et mes suggestions bénéficient toujours de l'attention adéquate.
2. Je n'ai pas le sentiment que le leader de notre équipe s'intéresse à mes idées.	1	2	3	4	5	6	J'ai le sentiment que le leader de notre équipe s'intéresse beaucoup à mes idées.
3. La coopération est insuffisante au sein de l'équipe et trop peu d'accords raisonnables sont pris.	1	2	3	4	5	6	L'équipe coopère de façon satisfaisante et parvient à des compromis raisonnables.
4. Les membres de l'équipe ne sont pas impliqués dans les décisions qui les concernent.	1	2	3	4	5	6	Les membres de l'équipe sont impliqués dans les décisions qui les concernent.
5. Je me sens trop mal à l'aise au sein de l'équipe pour évoquer mes erreurs.	1	2	3	4	5	6	Je me sens si bien au sein de l'équipe que je peux sans problème évoquer mes erreurs.
6. Notre équipe n'est pas capable d'aborder ouvertement les conflits et d'en tirer les leçons.	1	2	3	4	5	6	Notre équipe est en mesure d'aborder ouvertement les conflits et d'en tirer les leçons.
7. On ne me confie pas suffisamment de responsabilités pour que je puisse faire mes preuves et développer mon travail.	1	2	3	4	5	6	On me confie suffisamment de responsabilités pour que je puisse faire mes preuves et développer mon travail.
8. Lors des réunions de notre équipe, les discussions n'aboutissent jamais à un résultat satisfaisant.	1	2	3	4	5	6	Lors des réunions de notre équipe, les discussions aboutissent toujours à un résultat satisfaisant.
9. Nous ne parlons jamais de ce que chacun ressent au sujet de la coopération au sein de l'équipe.	1	2	3	4	5	6	Nous parlons souvent de ce que chacun ressent au sujet de la coopération au sein de l'équipe.
10. Nous n'évaluons jamais le travail d'équipe.	1	2	3	4	5	6	Nous évaluons régulièrement le travail d'équipe.
11. Notre équipe obtient un faible niveau de résultat et de qualité.	1	2	3	4	5	6	Notre équipe obtient un niveau élevé de résultat et de qualité.
12. Les membres de l'équipe n'échangent jamais leurs matériels de préparation ou de référence.	1	2	3	4	5	6	Les membres de l'équipe échangent souvent leurs matériels de préparation ou de référence.
13. Cette organisation applique trop de règles et de restrictions, selon moi.	1	2	3	4	5	6	Cette organisation applique les règles et les restrictions adéquates, selon moi.
14. L'organisation/l'équipe dirigeante contrôle trop souvent et trop mon travail.	1	2	3	4	5	6	Le contrôle exercé par l'organisation/l'équipe dirigeante est raisonnable et m'apporte les orientations nécessaires.

(Traduit et adapté de Philipp (1992), pp. 104-105)



Suggestion de lignes directrices pour les rapports

Bref rapport des résultats

Groupe cible:

Pour info:

But: Informer brièvement au sujet des résultats et des issues du séminaire, soulever des questions et faire des recommandations spécifiques relatives au thème à l'étude

Suggestions de titres:

- Buts, objectifs
- Réalisations et résultats spécifiques
- Futurs enjeux et préoccupations relativement au thème de la manifestation
- Recommandations clairement adressées à

Pièces jointes facultatives

Descriptif du programme

Liste des participants

Rapport sur les ressources du séminaire

Groupe cible:

Pour info:

But: Mettre à disposition les ressources de formations nécessaires sur le thème du séminaire

Suggestions de titres:

- Informations de référence sur le thème de la manifestation
- Outils et matériels utiles pour la manifestation
- Méthodes employées durant la manifestation
- Fonctionnement de la dynamique de groupe
- Détails sur les sources d'informations complémentaires sur le thème (organisations / ressources / Internet)
- Interventions d'experts (discours / grandes lignes des sessions spécifiques, etc.)

Pièces jointes facultatives

Descriptif du programme complet

Liste des participants

Rapport d'évaluation sur le séminaire / thème de la manifestation.

Groupe cible:

Pour info:

But: Dans l'esprit du rapport des résultats, ce document informera sur les résultats obtenus durant le stage, mais il contiendra en plus des éléments relatifs à son évaluation

Suggestions de titres:

- Buts et objectifs
- Réalisations et résultats spécifiques
- Evaluation de la manifestation, utilisable pour d'autres activités sur le même thème – ou envisagée comme document de référence de l'organisation, en termes de culture et d'antécédents

Pièces jointes facultatives

Descriptif du programme complet

Liste des participants

Annexe 3



Fiche de formation: élaboration d'une session

Surveillez votre niveau d'énergie!

Compléter cette fiche de formation peut être utile lorsque vous préparez une session de formation. Quels sont vos objectifs? Quelles méthodes voulez-vous utiliser? Combien de temps et de quel matériel avez-vous besoin? Et, à votre avis, de quelle énergie les participants auront-ils besoin pour participer intensément aux activités?

Session:

Durée:

Activité	Objectifs	Méthode	Temps nécessaire	Matériels nécessaires	Niveau d'énergie – estimé – de l'activité: (de 1 (très bas) à 5 (très haut))				
					1	2	3	4	5
1									
2									
...									



Evaluation

Niveau 1 Formulaires d'évaluation

UNE MINUTE DE FEEDBACK

Il s'agit là d'une méthode pour prendre rapidement la «température». Elle est également utile après des moments émotionnellement forts. Le groupe peut se sentir mieux après avoir mis par écrit les impressions qui étaient dans l'air

Une minute de feedback

Pour l'instant, ce stage de formation (atelier, etc.) me semble (entourez votre réponse)...

Inintéressant	1	2	3	4	5	Intéressant
Trop lent	1	2	3	4	5	Trop rapide
Trop difficile	1	2	3	4	5	Trop facile
Inopportun	1	2	3	4	5	Pertinent (par rapport à mes intérêts)
Désorganisé	1	2	3	4	5	Organisé
Tendu	1	2	3	4	5	Décontracté

Veuillez soumettre un bref commentaire pour l'amélioration de cet atelier:

SESSIONS «HAUTS ET BAS»

Ce formulaire est très pratique pour recueillir le feedback à la fin d'un atelier, d'une session, d'une journée, d'une demi-journée.

Feedback de fin de session

J'ai été très motivé aujourd'hui par (veuillez préciser)...

Ce qui m'a le moins intéressé aujourd'hui (veuillez préciser)...

Commentaires et suggestions pour évaluer la session (atelier)...

EVALUATION QUOTIDIENNE – «HAUT ET BAS» QUOTIDIENS

Ce formulaire est très pratique pour encourager les participants à noter leurs impressions et feedback au quotidien. Il peut être organisé à la manière d'un journal dans le cas de stages de formation de longue durée (> 7 jours) et doit servir au feedback personnel des participants (à ne pas remettre aux formateurs).

Feedback de fin de journée

Mes sentiments aujourd'hui:

Mes points d'apprentissage:

La relation entre la formation et mon travail (organisation):



EVALUATION QUOTIDIENNE – GROUPE D'ÉVALUATION

Ces groupes sont fréquemment utilisés en cas de stages de formation de longue durée (> 7 jours).

But des T-Groupes:

- Offrir un espace de réflexion sur le stage de formation. C'est l'occasion de prendre du recul, de livrer ses impressions aux formateurs et d'analyser le stage.
- Disposer d'un lieu propice aux confidences, où les participants peuvent partager leurs sentiments au sujet de la formation, ainsi que leurs expériences émotionnelles.

Les T-Groupes sont formés de 5-6 membres. Ils se réunissent à la fin de chaque journée de travail pendant 30 à 40 minutes – un membre de l'équipe est assigné à chacun des groupes. Les membres de l'équipe au sein du groupe en présentent les objectifs.

Exemple de méthode pour la première réunion:

1. L'un des formateurs demande aux participants de choisir dans leurs bagages un objet représentatif de leur personnalité qu'ils désirent faire partager aux autres. Au sein du T-Groupe, ils devront présenter l'objet choisi et expliquer en quoi il leur ressemble.
2. Les participants dessinent un visage (souriant, en colère, fatigué) pour exprimer au mieux leurs sentiments au sujet de la journée. Puis, ils analysent la journée.

ÉVALUATION QUANTITATIVE ET PERSONNALISÉE

L'exemple ci-dessous est adapté à un programme visant à développer un atelier et une formation pour les responsables de programme. L'évaluation quantitative permet au formateur de comparer les réactions entre les participants dans le cadre d'une manifestation donnée et dans différents stages de formation et ateliers. Demander «Pourquoi» à la fin de chaque réponse aide à clarifier les évaluations.

Formation pour animateurs d'atelier – Evaluation quantitative

Notez les questions suivantes sur une échelle de 1 à 5 (1 = bas, 5 = haut) et expliquez brièvement le pourquoi de votre évaluation.

1. Comment noteriez-vous cet atelier concernant sa valeur pour vous individuellement?

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

 Pourquoi? _____
2. Comment noteriez-vous cet atelier concernant sa valeur pour votre groupe cible (les jeunes avec lesquels vous travaillez):

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

 Pourquoi? _____
3. J'ai eu des réactions positives suite à l'atelier que j'ai animé

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

 Pourquoi? _____
4. Ma confiance en tant que responsable d'atelier ou formateur s'est accrue

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

 Pourquoi? _____
5. J'ai reçu des idées, des modèles et des suggestions pour la planification des ateliers

Concevoir des ateliers	1	2	3	4	5
------------------------	---	---	---	---	---

 Pourquoi? _____

Concevoir des ateliers	1	2	3	4	5
------------------------	---	---	---	---	---

 Pourquoi? _____

Organiser des ateliers	1	2	3	4	5
------------------------	---	---	---	---	---

 Pourquoi? _____

Evaluer les ateliers	1	2	3	4	5
----------------------	---	---	---	---	---

 Pourquoi? _____

Autres commentaires:



ÉVALUATION QUALITATIVE ET PERSONNALISÉE

L'exemple ci-dessous est également adapté à un programme de formation conçu pour les responsables chargés du développement des programmes d'atelier et de formation. Il fait appel à des superlatifs (ex.: le plus, le moins, le pire) pour tester les limites du feedback des participants et tenter d'améliorer le programme de formation. Il sollicite également les suggestions des participants concernant la façon dont ils peuvent poursuivre leur développement en tant que responsables des programmes d'atelier et de formation.

Formation de responsables d'atelier – Evaluation qualitative

1. Qu'avez-vous le plus apprécié dans cet atelier?
2. Qu'avez-vous le moins apprécié dans cet atelier?
3. Quelles sont selon vous les trois façons d'améliorer cette formation?
4. Que voudriez-vous surtout améliorer dans la façon dont vous encadrez les ateliers?
5. Quelles sont les trois choses que vous allez faire pour continuer à développer vos capacités de formateur ou de responsable d'atelier?

INCIDENT CRITIQUE

Cette approche a été conçue pour collecter des descriptions des incidents spécifiques qui ont déclenché chez les participants leurs plus fortes réactions (ex.: actions utiles, actions étranges). Elle encourage la description autant que l'évaluation. Elle constitue par conséquent un excellent outil pour évaluer les performances des responsables d'atelier et pour comprendre et apprécier les émotions des participants, leur implication et leur apprentissage.

Evaluation de l'incident critique

A quel moment de l'atelier vous êtes-vous senti le plus engagé et enthousiaste par rapport à ce qui se passait?

A quel moment de l'atelier vous êtes-vous senti le plus insensible et désintéressé par ce qui se passait?

Quelle action (par n'importe qui) durant l'atelier vous a semblé la plus affirmative et utile?

Quelle action (par n'importe qui) durant l'atelier vous a semblé la plus curieuse et perturbatrice?

Qu'est-ce qui vous a surpris dans cet atelier (ex.: vos propres réactions, ce qu'une personne a dit ou fait)?



Lectures choisies sur le conflit et la transformation des conflits

- *Uprooting Violence, Building Nonviolence*. Pat Patfoort. Pour l'auteur, la violence ne se manifeste pas que physiquement. C'est un concept plus large qui définit la nature des relations sociales dans lesquelles nous sommes habitués à nous engager. Un grand nombre de types de relations sociales peuvent se caractériser par ce que l'on appelle le système majeur/mineur – interaction déséquilibrée, souvent concurrentielle, motivée par le maintien de diverses dynamiques de pouvoir. Plus généralement, l'auteur examine les questions d'éducation sociale et de construction des relations sociales sur la base d'équivalences, et propose des stratégies d'intervention fondées sur la mise en lumière des racines des conflits. Cobblestone Press (1995)
- *Negotiation in Social Conflict*. Dean G. Pruitt et Peter Carnevale. Cette étude propose un panorama de la recherche psychosociologique sur la négociation et la médiation dans divers contextes; en tant qu'analyse détaillée, elle pourrait offrir un tremplin pour une plus grande implication dans la question. Open University Press (1997)
- *Sitting in the Fire*. Arnold Mindell. Selon l'auteur, faciliter les groupes implique précisément ce que suggère le titre de son ouvrage: entrer soi-même dans le conflit et, tandis qu'il enfile, s'interroger sur les questions qui se posent alors au facilitateur. Lao Tse Press (1995)
- *The New Conflict Cookbook*. Thomas Crum et al. L'auteur applique les principes de l'aïkido, art martial japonais, pour faire s'exprimer la colère, l'agression et nos réactions en cas de conflit. Cet ouvrage est écrit à la manière d'un guide pour les parents/enseignants qui travaillent avec les jeunes, mais il s'adapte sans problème au contexte qui nous concerne. Aiki Works (2000)
- *Games for Actors and Non-Actors*. Augusto Boal. Le jeu de rôle est une méthode populaire très utile à l'analyse des conflits. Le metteur en scène brésilien Augusto Boal a mis au point un véritable arsenal théâtral; les représentations permettent de mettre en scène physiquement les problèmes, de les démasquer et de les transformer. Au plan de la facilitation, les possibilités sont multiples, depuis l'analyse de situations improvisées à des représentations soigneusement orchestrées de situations conflictuelles – ensuite transformées par les interventions du groupe. Routledge (1992). Pour de plus amples informations et une description des méthodes dans le cadre du travail de jeunesse, voir «Le Théâtre des Opprimés et des Jeunes», Peter Merry et Gavan Titley, *Coyote* numéro 1.



Références

- Auvine, B. et al (1979)
A manual for group facilitators, Wisconsin: Center for Conflict Resolution
- Baer, U. (1994)
666 Spiele, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Boal, Augusto (1992)
Games for actors and non-actors, London: Routledge
- Bowyer, Jonathan et al. (2000)
T-Kit sur le management des organisations, Strasbourg: Conseil de l'Europe & Commission européenne
- CHQ Training Team & Gillian Sutton (1993)
Training skills for advisers, London: Girl Guides Association
- Cohn, Ruth (1981)
Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart: Klett Cotta.
- Comelli, Gerhard. (1985)
Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung, München, Hanser
- Conseil de l'Europe
(1995) (1999, 3^e édition) *Domino*, Strasbourg.
(1995) *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg
(1999) *Multiplier 1999*, Strasbourg
Bulletin des stages de formation de longue durée de la Direction de la Jeunesse et du Sport, publié tous les ans depuis 1999, en guise de lien entre les participants et les formateurs durant la phase pratique des stages.
(2000) *Rapport final du Symposium sur l'éducation non-formelle*, Direction de la Jeunesse et du Sport, Strasbourg
- Avec le Centre européen pour l'interdépendance et la solidarité mondiales (2000)
Rapport d'évaluation du Stage de formation sur la coopération euro-méditerranéenne 2000, Strasbourg
- Conseil de l'Europe et Commission européenne.
(2000) *Rapport final du stage de formation «Formation des formateurs»*, Strasbourg
(2000) *Programme de formation 2000*, Strasbourg
Brochure d'information sur les stages de formation conduits en 2000 par la Direction de la Jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe et dans le cadre du Partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne
- Demorgan, Jacques & Markus Molz (1996)
«Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur (en) und interkulturellen Interaktionen», in Thomas, Alexander (ed.) *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie
- De Vilder, Dirk (1999)
«Quelques réflexions sur l'apprentissage expérimental», dans *Coyote* Numéro 0, juillet 1999, Strasbourg: Conseil de l'Europe et Commission européenne



-
- Di Simone, R.L. & D. M. Harris (1998)
Human resource development, Fort Worth: The Dryden Press/Harcourt Brace Publishers
- Commission européenne (2001)
Programme Jeunesse, Guide de l'utilisateur, Bruxelles: Commission européenne (version provisoire)
- Forum européen de la jeunesse (aucune indication de la date de parution)
The recognition of non-formal education
- Fitzduff, Mari (1988)
Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland, Cookstown: Community Conflict Skills Project
- Frerichs, Maria (2000)
«L'Open Space est partout – Open Space Technology (technique de l'espace ouvert): une technique nouvelle appliquée à la tenue des grandes rencontres internationales des organisations de jeunesse», dans *Coyote* Numéro 2, mai 2000, Strasbourg: Conseil de l'Europe et Commission européenne
- Gagne, R. & K. Medser (1996)
The condition of learning. New York: Harcourt-Brace
- Geertz, Clifford (1973)
The interpretation of cultures, London: Fontana Press
- Greenway, Roger
«Your guide to achieve reviewing» ,<http://www.reviewing.co.uk>. Site web sur le compte rendu, le feedback, la facilitation, l'apprentissage expérientiel et d'autres questions relatives à la formation, avec des exercices, des articles et des conseils.
- Guijt, I. et al. (1992)
From input to impact: participatory rural appraisal for ActionAid in Gambia. The Gambia: ActionAid and London: IIED
- Guirdham, Maureen (1999)
Communicating across cultures, London: Macmillan Press
- Hall, E.T. (1977).
Beyond culture, New York: Anchor
- Jeunesse pour l'Europe (1995)
Community project for developing training modules for youth workers, Luxembourg: Jeunesse pour l'Europe
- Jungk, Robert & Müllert, Norbert (1994)
Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation, Heine: München
- Kirkpatrick, D.L. (1994)
Evaluating training programs: the four levels, San Francisco: Berrett-Koeller
- Klatt, Bruce (1999)
The ultimate training workshop handbook, New York: McGraw Hill
- Kolb, D.A., Rubin I.M. & McIntyre, J.M. (1973)
Organizational psychology: an experiential approach, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Krathwohl et al. (1964)
A taxonomy of educational objectives, New York: David McKay Co.
- Laconte, Leen & Arne Gillert (2000)
«Coyote à la rencontre des formateurs», dans *Coyote* Numéro 2, mai 2000, Conseil de l'Europe et Commission européenne, Strasbourg



-
- Landis D. & Bhagat R. (1996)
Handbook of intercultural learning, Thousand Oaks: Sage
- Leahy, Anne (1996).
Challenges for change: development education in 'disadvantaged' youth work, Dublin: DEFY
– Development Education for Youth
- Levine, R. (1997).
A geography of time, New York: Basic Books
- Maddux, R.B. (1988), (second edition 1994)
Team building: an exercise in leadership, London: Rogan Page
- Martinelli, Silvio & Mark Taylor (ed.) (2000)
T-Kit sur l'apprentissage interculturel, Strasbourg: Conseil de l'Europe et Commission européenne
- Merry, Peter (ed.) (2000)
T-Kit sur la gestion de projets, Conseil de l'Europe et Commission européenne
- Merry, Peter & Titley, Gavan (2000)
«Le Théâtre des Opprimés et des Jeunes» dans *Coyote* Numéro 1, Strasbourg: Conseil de l'Europe et Commission européenne
- Mewaldt, Andrea & Gailius, Zilvinas (1997)
A practical guide for youth leaders, Vilnius: Council of Lithuanian Youth Organisations
- Mourik, Els Van (1997)
Training for trainers – an introductory course, London: World Association of Girl Guides and Girl Scouts
- Noe, R.A. (1998)
Employee training and development, New York: Irwin/McGraw Hill
- Paige, R. Michael (1993) (ed.)
Education for the intercultural experience, Yarmouth Maine: Intercultural Press
- Patfoort, Pat (1995).
Uprooting violence, building non-violence, Maine: Cobblestone Press
- Pfeiffer J.W. & J.E. Jones (ed) (1972)
The 1972 annual handbook for group facilitators, San Diego: University Associates
- Philipp, E. (1992)
Gute Schule Verwirklichen, Weinheim und Basel
- Phillips, J.J. (1997)
Training, evaluation and measurement methods (3rd edition), Houston: Gulf Publishing
- Pohl, Michael & Jürgen Witt (2000)
Innovative Teamarbeit, Heidelberg: Sauer
- Pretty, N.J. (1995)
Participatory learning and action, London: IIED
- Pruitt, Dean G. & Carnevale, Peter (1997)
Negotiation in social conflict, Buckingham: Oxford University Press
- Ohana, Yael (2000)
A guide to applications for and organising study sessions at the European Youth Centres, Centres Européens de la Jeunesse du Conseil de l'Europe, Strasbourg et Budapest



-
- Owen, Harrison (1992)
Open space technology, Potomac, MD: Abbott Publishing Co.
<http://www.tmn.com/openspace>. Site web utile sur la technologie de l'Open Space, en différentes langues.
- Rae, Leslie (2000)
Effective planning in training and development, London: Kogan Page
- Rae, Leslie (1999)
Using activities in training and development, London: Kogan Page
- Rogers, Jenny (1989)
Adults learning, Milton Keynes: Open University Press
- Sahlberg, Pasi (1999)
Building Bridges for Learning: The recognition and value of non-formal education in youth activity, Brussels: European Youth Forum
- Smith, Mark K. (2000)
<http://www.infed.org> (1997, mise à jour novembre 2000)
Site web sur l'éducation informelle, avec des articles sur divers concepts clés liés au thème, tels que l'éducation informelle, l'apprentissage tout au long de la vie, l'animation, l'apprentissage, etc.
- Siurala, Lasse (1999)
A broader strategy for non-formal learning and education?, document du groupe de travail du CDEJ, Strasbourg: Direction de la Jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe
- Thorpe, Sara & Jackie Clifford (2000)
Dear Trainer... London: Kogan Page
- Taylor, Mark (2000)
<http://www.angelfire.com/mt/Roomonfire/index.html>.
Site web construit après un stage de formation Action D sur l'apprentissage expérientiel en Lituanie, avec une partie théorique, des activités et des liens vers d'autres sites éducatifs.
- Taylor Mark (2000)
«Avez-vous lu des rapports de stages de formation intéressants, ces derniers temps?», dans *Coyote* Numéro 2, Strasbourg: Conseil de l'Europe et Commission européenne
- U.K. Girl guides Association (1993)
Training skills for advisers, London
- Vink, Caroline (1999)
«Accréditation et évaluation de l'éducation non-formelle», dans *Coyote* Numéro 1, Strasbourg: Conseil de l'Europe et Commission européenne
- Watzlawick, Paul et al. (1967)
The pragmatics of human communication: a study of intentional patterns, pathologies, and paradoxes, New York: Norton
- Williams, Raymond (1983)
Keywords: a vocabulary of culture and society, London: Fontana
- World Studies Project (1976)
Learning for change in world society, London: Coond Studies Project



Les auteurs

Goran Buldioski (coordination, rédaction) est actuellement conseiller pédagogique au Centre Européen de la Jeunesse de Budapest. Il s'intéresse en particulier au développement des ressources humaines, au management des organisations, à la formation des formateurs et à l'éducation interculturelle en général. goran.buldioski@coe.int

Cecilia Grimaldi (rédaction). Cecilia est italienne. Elle a suivi une formation en sciences politiques et s'est spécialisée dans les études internationales. Elle a travaillé en tant que stagiaire puis consultante externe au CEJ de Strasbourg où elle a contribué à certains séminaires et rédigé un document de réflexion sur les jeunes ruraux. Elle a occupé pendant 4 ans le poste de Responsable locale de la formation à l'AMGE région Europe, avec pour mission d'aider l'organisation nationale des guides et des scouts à élaborer, mener, évaluer et mettre à jour ses actions de formation. Dans son travail, elle s'intéresse plus particulièrement à l'apprentissage interculturel et au travail en équipe, à la formation des formateurs, à la gestion de projets et à l'éducation au développement. Elle intervient actuellement en tant qu'animatrice free-lance. Elle est aussi professeur certifié de Hata-Yoga d'Iyengar. Au moment de la production de cette publication, elle est partie s'installer à Paris. Cecilia est convaincue que travailler avec et pour les jeunes Européens est un investissement en faveur de la paix et du bonheur de demain. cgrimaldi@iol.it

Sonja Mitter (rédaction). Sonja travaille comme formatrice et consultante free-lance dans le secteur de la coopération et du travail européen de jeunesse. Elle est allemande et vit actuellement à Ljubljana, en Slovénie. Ses principaux domaines d'intérêt: apprentissage interculturel, travail en équipe interculturelle, gestion de projets, formation des formateurs, coopération euro-méditerranéenne, et travail de jeunesse dans et avec l'Europe du Sud-Est. De 1995 à 2000, elle a travaillé en tant que membre de l'équipe pédagogique à la Direction de la Jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe à Strasbourg. Elle a suivi une formation en histoire, axée plus spécifiquement sur la question des migrations. sonjamitter@aol.com

Gavan Titley (rédaction, relecture, révision). Gavan mène des recherches pour l'obtention d'un doctorat d'Etat à l'Université de Dublin sur le thème de la mondialisation et du développement. Il a enseigné à Dublin, mais aussi à l'Université de Boston. En tant que formateur, il est membre des pools de formateurs de la Direction de la Jeunesse et du Sport et du Forum européen de la jeunesse; il travaille également en free-lance. Ses principaux domaines d'intérêt: apprentissage interculturel et mondialisation, rôle social des médias, éducation au développement, transformation des conflits et formations des formateurs. Il vit actuellement à Helsinki où, avec sa bourse de recherche, il applique activement l'apprentissage expérientiel à la culture du sauna. gavan.titley@dcu.ie

Georges Wagner (rédaction, mise en forme). Du nord du Luxembourg, Georges a suivi des études de psychologie et de consultant organisationnel; il est aussi formateur et facilitateur dans le secteur interculturel de la jeunesse. En Allemagne, où il vit, il travaille en free-lance comme formateur interculturel et consultant d'équipes dans différents pays européens et africains, pour des organisations commerciales et à but non-lucratif. Il travaille aussi à temps partiel à la Fondation Heinrich-Böll à Berlin en tant que haut fonctionnaire au sein du groupe sur les migrations; il est aussi responsable du processus de développement organisationnel en matière de management interculturel. Principaux centres d'intérêt: racisme structurel et personnel, société multiculturelle et management interculturel.

Cuisinier passionné, il s'efforce sans cesse d'améliorer sa «cuisine du monde». Il tente aussi de préserver l'enfant qui est en lui. Enfin, il est le père rempli de fierté des crocodiles qui illustrent ce T-Kit. docwag@gmx.net

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
http://www.hunter-pubs.com.au

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy

202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

**CZECH REPUBLIC/RÉPUBLIQUE
TCHÈQUE**

Suweco Cz Dovoz Tisku Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
http://www.akatilaus.akateeminen.com

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)

Palais de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
http://www.uno-verlag.de

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINAI 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: books@delindeboom.com
http://home-1-worldonline.nl/~lindeboob/

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
http://www.internews.com.pl

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
http://www.mundiprensa.com

SWITZERLAND/SUISSE

Adeco – Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
http://www.the-stationery-office.co.uk
http://www.itsofficial.net

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Company
2036 Albany Post Road
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

LES PRINCIPES ESSENTIELS DE LA FORMATION



EN 1998, LE CONSEIL DE L'EUROPE ET LA COMMISSION EUROPÉENNE ONT DÉCIDÉ D'ENTREPRENDRE UNE ACTION COMMUNE DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION EUROPÉENNE DES ANIMATEURS DE JEUNESSE ET ONT, À CETTE FIN, INITIÉ UN ACCORD DE PARTENARIAT. CET ACCORD, MIS EN OEUVRE PAR LE BIAIS DE CONVENTIONS SUCCESSIVES, A POUR OBJET DE PROMOUVOIR UNE CITOYENNETÉ EUROPÉENNE ACTIVE, ET DE CE FAIT LA SOCIÉTÉ CIVILE, EN STIMULANT LA FORMATION DES RESPONSABLES ET ANIMATEURS DE JEUNESSE TRAVAILLANT DANS UN CONTEXTE INTERNATIONAL.

LA COOPÉRATION ENTRE LES DEUX INSTITUTIONS COUVRE UNE VASTE PALETTE D'ACTIVITÉS ET DE PUBLICATIONS, AINSI QUE LE DÉVELOPPEMENT D'OUTILS POUR LA POURSUITE DU NETWORKING.

TROIS GRANDS PRINCIPES GOUVERNENT LE PARTENARIAT: UNE OFFRE DE FORMATION (FORMATION DE LONGUE DURÉE POUR LES FORMATEURS ET FORMATION À LA CITOYENNETÉ EUROPÉENNE), DES PUBLICATIONS (MATÉRIELS ET MAGAZINES DE FORMATION SUR SUPPORTS PAPIER ET ÉLECTRONIQUE) ET OUTILS DE NETWORKING (POOL DE FORMATEURS ET POSSIBILITÉS D'ÉCHANGES). L'OBJECTIF ULTIME EST D'ÉLEVER LES NORMES DE LA FORMATION DES ANIMATEURS DE JEUNESSE AU PLAN EUROPÉEN ET DE DÉFINIR LES CRITÈRES DE QUALITÉ RÉGISSANT CETTE FORMATION.



Commission Européenne



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

