

# GUIDE DU FORMATEUR DES AGENTS D'APPUI ET CONSEIL DU PADFA

*Jérôme Thonnat  
Khalid Belarbi*

Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>1 RÔLE ET PLACE DE LA FORMATION DANS LES DISPOSITIFS D'APPUI-CONSEIL.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 ROLE ET PLACE DE LA FORMATION .....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 LES ATOUTS DE LA FORMATION .....</b>	<b>7</b>
La formation pour construire des compétences.....	7
La formation comme facteur de motivation.....	7
La formation pour accompagner le changement.....	8
<b>1.3 LES LIMITES DE LA FORMATION .....</b>	<b>8</b>
Le facteur "compétences" .....	8
Le facteur "moyens" .....	9
Le facteur "politique et réglementaire" .....	9
Le facteur "organisation et procédures".....	9
<b>2 LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION DES ADULTES.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 SPÉCIFICITÉS DE L'ADULTE APPRENANT .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 LA MAÎTRISE DES SAVOIRS DE LA PRATIQUE .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 UN FORMATEUR-RESSOURCE POUR UN APPRENANT ACTEUR.....</b>	<b>12</b>
L'apprenant acteur de sa formation .....	12
Principe du formateur-ressource.....	12
La formation doit passer par l'action. ....	13
La formation doit passer par des mises en situation .....	13
La formation doit passer par la compréhension de l'action .....	13
La formation est un processus inscrit dans le temps.....	14
<b>3 LES CONCEPTS DE L'INGÉNIERIE DE FORMATION .....</b>	<b>15</b>
<b>4 LA CONSTRUCTION DES BESOINS EN FORMATION.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1 ANALYSER LES BESOINS EN FORMATION .....</b>	<b>17</b>
<b>4.2 UNE CONSTRUCTION SOCIALE .....</b>	<b>18</b>
<b>4.3 CONSÉQUENCES POUR L'ACTION.....</b>	<b>20</b>
Prendre en compte l'ensemble des acteurs stratégiques.....	20
Centrer l'analyse des besoins en formation sur les compétences à construire .....	20
Croiser les regards dans l'analyse des besoins en formation.....	20
Concevoir la formation dans toutes ses dimensions.....	20
<b>5 RÉFÉRENTIELS MÉTIERS ET COMPÉTENCES.....</b>	<b>20</b>
<b>5.1 LES DIFFÉRENTS RÉFÉRENTIELS .....</b>	<b>20</b>
<b>5.2 DÉMARCHE D'ÉLABORATION DU REFERENTIEL DE COMPETENCES .....</b>	<b>21</b>
<b>5.3 DÉFINITIONS DE LA COMPÉTENCE .....</b>	<b>21</b>
<b>5.4 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA COMPÉTENCE .....</b>	<b>22</b>
<b>5.5 LA FORMULATION D'UNE COMPÉTENCE .....</b>	<b>23</b>
<b>5.6 DES COMPÉTENCES AUX OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES .....</b>	<b>24</b>
<b>6 L'ÉLABORATION D'UN PLAN DE FORMATION .....</b>	<b>25</b>
<b>6.1 ÉLABORER UN PLAN DE FORMATION.....</b>	<b>25</b>

<b>6.2</b>	<b>CHOISIR LES PARTICIPANTS ET LES TYPES D'ACTION DE FORMATION</b> .....	<b>25</b>
<b>6.3</b>	<b>DÉFINIR LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</b> .....	<b>26</b>
	Formation collective en présentiel .....	26
	Formation-Action .....	26
	Échanges, visites de terrain et voyages d'études.....	27
	Stages de terrain .....	27
	Formation à distance .....	28
	Choisir le lieux des formations.....	28
	Choisir le moment des formations.....	29
<b>6.4</b>	<b>CONSÉQUENCES POUR L'ACTION</b> .....	<b>30</b>
<b>7</b>	<b>CAHIER DES CHARGES ET ANALYSE D'UNE OFFRE DE FORMATION</b> .....	<b>31</b>
<b>7.1</b>	<b>PRÉPARER UN CAHIER DES CHARGES ET ANALYSER UNE OFFRE DE FORMATION</b> .....	<b>31</b>
<b>7.2</b>	<b>PRÉPARER UN CAHIER DES CHARGES DE FORMATION</b> .....	<b>31</b>
<b>7.3</b>	<b>ANALYSER UNE OFFRE DE FORMATION</b> .....	<b>32</b>
	Cohérence référentiel de compétences / objectifs pédagogiques .....	32
	Cohérence objectifs pédagogiques / programme de formation.....	33
	Prise en compte des situations professionnelles .....	34
<b>7.4</b>	<b>CONSÉQUENCES POUR L'ACTION</b> .....	<b>35</b>
	Importance stratégique du référentiel de compétences .....	35
	La conception d'une action de formation se fait dans le cadre d'une négociation .....	35
<b>8</b>	<b>L'ÉVALUATION D'UNE FORMATION</b> .....	<b>35</b>
<b>8.1</b>	<b>EVALUER UNE FORMATION</b> .....	<b>35</b>
<b>8.2</b>	<b>LES ÉVALUATIONS IMMÉDIATES</b> .....	<b>35</b>
	Évaluation continue .....	35
	Évaluation de satisfaction .....	36
	Évaluation des acquis.....	36
<b>8.3</b>	<b>LES ÉVALUATIONS DIFFÉRÉES</b> .....	<b>37</b>
	Évaluation de l'évolution des pratiques professionnelles.....	37
	Évaluation des impacts .....	38
	<b>FICHES PÉDAGOGIQUES</b> .....	<b>39</b>
	<b>GLOSSAIRE</b> .....	<b>57</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>67</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>69</b>

## **INTRODUCTION**

Ce guide destiné aux formateurs des conseillers a été réalisé pour le compte du projet PADFA (Projet d'appui au développement des filières agricoles) du Cameroun. Ce projet ambitionne de réduire la pauvreté en milieu rural par l'augmentation de la production, l'amélioration de la conservation, la transformation et la commercialisation des productions de riz et oignons, et le renforcement des capacités techniques et organisationnelles des producteurs. Plus spécifiquement le projet cherche à :

- augmenter la production de riz et d'oignons ;
- améliorer la conservation, la transformation et la mise en marché des productions cibles ;
- renforcer les capacités techniques et organisationnelles des producteurs de riz et d'oignons.

Le projet intervient dans les régions de l'Extrême-nord, le Nord, le Nord-ouest et l'Ouest du Cameroun et dispose de deux antennes à Bamenda et Maroua, en plus du bureau de la coordination centrale à Yaoundé. Il privilégie un dispositif d'appui-conseil rapproché du terrain et une équipe « projet » restreinte : les six ingénieurs techniques des antennes locales suivent et appuient 39 conseillers de proximité (« AAC », Agent d'Appui Conseil, niveau technicien d'agriculture), issus de 4 organisations locales (les « OAP », Organismes d'Appui de Proximité) ; leur action est elle-même renforcée par une quarantaine de techniciens (TS, Techniciens Spécialisés) et d'une vingtaine de chefs de poste agricole du MINADER. Les organisations professionnelles agricoles (groupements d'initiatives communes –GIC-, leurs unions et fédérations) constituent les principaux partenaires bénéficiaires du projet. Le dispositif du projet doit ainsi assurer l'accompagnement d'environ 1200 organisations de base, représentant près de 24 000 producteurs.

Le renforcement des compétences des producteurs et de leurs organisations est au cœur de la démarche définie dans le projet PADFA. La professionnalisation et l'autonomie des producteurs font en effet partie des éléments qui doivent leur permettre de développer leurs productions, leur technicité, de saisir les opportunités des marchés, d'innover... en prenant en compte les atouts et contraintes de leur environnement économique, social et naturel. Un plan de formation concernant les différents acteurs du projet a été développé ; ce plan est donc l'outil central orientant les actions de formation. Étant donné le nombre de producteurs à toucher, le plan de formation a été conçu dans une logique de « formation en cascade » ciblant :

- L'équipe de pilotage ;
- Le pool de 20 formateurs de formateurs ;
- Les 39 AAC et les personnels mis à disposition ponctuellement par le MINADER (les « TS » et les « chefs de postes ») ;
- Les producteurs, au travers de leurs organisations professionnelles (OP).

Il nous semble essentiel de considérer que les compétences de formateurs reposent sur trois grandes capacités qui sont indissociables et qui doivent donc être simultanément développées chez les formateurs de conseillers et techniciens.

Cette orientation est guidée par un souci de pertinence des actions menées, mais également d'efficacité du dispositif, et à plus long terme, de pérennisation du système d'appui-conseil aux organisations des producteurs.

**Des capacités méthodologiques** pour l'analyse, la construction des besoins en formation et la conception des actions de formation correspondantes. Autrement dit tout formateur de conseillers devrait être en mesure, dans le contexte où il se trouve, de trouver des réponses aux questions suivantes :

- Comment analyser les problèmes avec les acteurs ?

- En quoi la formation peut contribuer à résoudre ces problèmes (construction de compétences, renforcement de l'engagement des acteurs, accompagnement des processus de changement) ?
- Quels types d'actions formatives mettre en place (modules, séances en salles, séances au champ, visites d'échanges,...) et selon quelles modalités (lieu, rythme, périodicité) ?
- Quels plans et programmes de formation mettre en place ?
- Quels contenus aborder ?
- Quelles techniques pédagogiques prévoir ?
- Quels dispositifs d'évaluation mettre en place ?

**Des capacités pédagogiques** pour la mise en œuvre des actions de formation en direction des conseillers. Construire et animer des séquences participatives, des situations pédagogiques adaptées, susciter l'envie d'apprendre et de partager des expériences, créer et maintenir une dynamique positive au sein d'un groupe, élaborer des supports didactiques sont autant d'activités pour lesquelles il faut être préparé au cours des formations continues programmées par le PADFA.

**Des capacités relationnelles** pour passer de la position du dispensateur de savoirs à celle de l'accompagnateur.

Être formateur n'est pas inné, cela s'apprend et cela ne se limite pas à l'acquisition de quelques recettes ou techniques pédagogiques qu'il suffit d'appliquer. Il s'agit d'intégrer une démarche globale de la formation, la rattachant aux politiques des pays, aux stratégies des acteurs et aux évolutions subies ou souhaitées. Il s'agit également d'acquérir un certain nombre de « savoir-être » indispensables. Tout cela demande du temps et une attention suffisante de la part du projet PADFA pour que soient mises en place des séquences spécifiquement ciblées qui permettront aux formateurs de conseillers d'acquérir ces compétences de formateurs.

Si on souhaite que les agents formés puissent démultiplier la formation qu'ils ont reçue, ces aspects doivent être pris en compte comme objectif pédagogique, et leur programme de formation devra intégrer les domaines de compétences correspondants et aborder les modalités concrètes de mise en œuvre de ces activités de démultiplication.

Le présent guide vise à mettre à la disposition de formateurs des conseillers du projet PADFA un outil méthodologique, centré sur l'ingénierie de formation. La première partie de ce manuel, centrée sur les concepts et démarches de l'ingénierie de formation, s'attache à préciser les concepts et les démarches. Il nous a semblé essentiel de donner des points de repères théoriques sur « le minimum qu'il faut savoir pour agir » en matière de pédagogie pour adultes et plus globalement en ingénierie de formation. Donner aux formateurs les préalables de l'action, le bagage minimum qui permet de se constituer un cadre de référence sans lequel toute action reste floue et aléatoire. Quant à la deuxième partie, elle ambitionne de mettre à la disposition des utilisateurs des fiches pédagogiques opérationnelles, afin de les aider à mieux dérouler les sessions de formation.

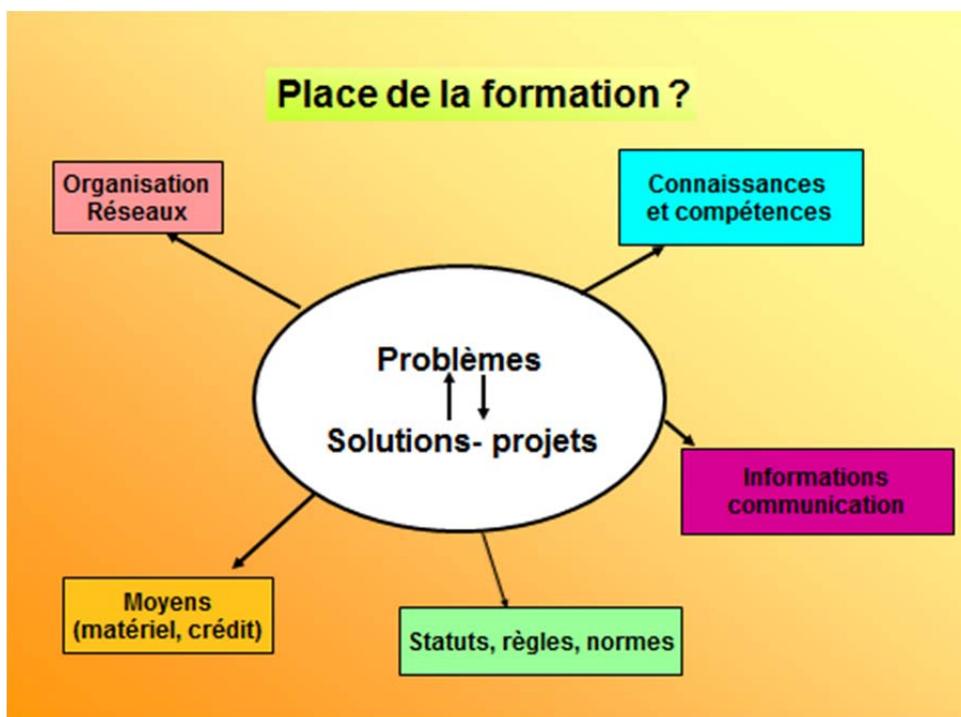
## 1 RÔLE ET PLACE DE LA FORMATION DANS LES DISPOSITIFS D'APPUI-CONSEIL

La formation est un « Processus d'acquisition de connaissances et de compétences (capacité à mobiliser des connaissances de façon pertinente et adaptative) qui se déroule dans le temps, avec des moments situés dans un espace social déterminé ». À distinguer (Cf. glossaire) de :

- Éducation ;
- Enseignement ;
- Vulgarisation.

### 1.1 RÔLE ET PLACE DE LA FORMATION

Pour la mise en place ou l'amélioration de l'efficacité d'un dispositif d'appui-conseil, il est souvent jugé nécessaire de passer par la réalisation d'actions de formation. Cependant, s'il est vrai que la formation peut jouer un rôle déterminant dans la résolution des problèmes, dans certaines situations son effet restera limité si d'autres facteurs ne sont pas suffisamment maîtrisés.



Le rôle du formateur est de concevoir, d'organiser et de mettre en œuvre, pour résoudre à court terme un problème donné, des activités de :

- construction de compétences directement opérationnelles pour des publics d'adultes ;
- renforcement de leurs motivations ;
- accompagnement de processus de changement.

À cette fin, il utilise une démarche systémique qui passe par l'analyse de la situation/problème, l'identification des catégories d'acteurs impliquées, la construction sociale de leurs besoins en formation (permettant d'identifier les écarts entre compétences acquises et compétences requises), l'analyse des aspects techniques et organisationnels à maîtriser, l'élaboration de plans et de programmes de formation, l'évaluation, à différents niveaux, de ses activités.

La qualité du formateur se mesure à travers sa capacité à mettre en œuvre des modalités d'apprentissage adaptées aux publics auxquels il s'adresse et par l'impact, sur le problème à résoudre, des formations qu'il a organisées. Il ne se rattache pas à une discipline scientifique

particulière, mais puise ses outils et ses méthodes dans le domaine des sciences sociales, et plus particulièrement de l'andragogie (formation des adultes) et de l'analyse des systèmes d'acteurs.

À partir de l'analyse des besoins en formation des différentes catégories d'acteurs impliquées (débouchant sur l'élaboration de référentiels de compétences et de formation), le formateur peut aider à :

- élaborer les plans de formation correspondants ;
- déterminer les contenus pertinents à aborder ;
- mettre en place les modalités d'apprentissage et d'animation les plus adaptés ;
- identifier les mesures d'accompagnement permettant d'optimiser les impacts de la formation.

## 1.2 LES ATOUTS DE LA FORMATION

Même si la formation est souvent uniquement perçue comme le moyen de transmettre des connaissances à un groupe d'individus, elle peut également être un élément déterminant dans la motivation des acteurs ainsi qu'un moyen efficace d'accompagner les processus de changement.

### LA FORMATION POUR CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES

La mise en place d'un dispositif d'appui conseil s'accompagne de transformations dans le rôle et les fonctions des différents acteurs impliqués. Ces évolutions doivent être prises en charge tant au niveau de la maîtrise des phénomènes de résistance aux changements qu'à celui de l'acquisition des compétences nouvelles nécessaires à la bonne exécution de ces nouvelles missions. Des actions de formation d'adaptation aux postes de travail doivent donc être prévues et organisées.

Par ailleurs, en permanence, le contexte national et international se transforme, les dispositifs d'appui conseil évoluent, de nouvelles démarches se mettent en place, les connaissances scientifiques et techniques progressent, des méthodes et outils nouveaux apparaissent. Des actions de formation de remise à niveau sont donc nécessaires pour les conseillers et techniciens, dans ces différents domaines.

Les compétences à construire ou à renforcer doivent être soigneusement identifiées et décrites (à partir des fiches descriptives de poste) pour que les programmes de formation organisés répondent bien à la problématique rencontrée. Ces derniers doivent en outre être bâtis en fonction des besoins des "apprenants", des compétences qu'ils doivent acquérir (écart entre les compétences acquises et les compétences requises) ainsi que des conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences dans leur situation de travail.

### LA FORMATION COMME FACTEUR DE MOTIVATION

Dans la grande majorité des cas, les acteurs des dispositifs de conseil sont fortement demandeurs de formation. Les motivations qui sous-tendent cette demande sont de diverses natures.

En premier lieu, il peut s'agir d'une recherche d'acquisition de compétences et de connaissances pour se sentir plus à l'aise, vis-à-vis des producteurs, des organisations professionnelles, des partenaires ou des interlocuteurs.

Un second type de motivation est lié à l'isolement dans lequel se trouvent parfois certains acteurs, avec peu d'accès à l'information et peu de contact ou d'échanges avec leurs collègues. La formation représente alors l'opportunité de prendre du recul par rapport à leur situation du travail, de partager des expériences et des informations avec les autres. Elle constitue également une forme de reconnaissance, puisque par l'investissement fait en formation, l'institution affirme l'importance qu'elle accorde aux acteurs formés.

Des stratégies plus individuelles peuvent également exister chez certains quand ils espèrent, grâce à la formation, pouvoir progresser dans leur carrière professionnelle (promotion en grade, changement de poste) ou trouver une source de revenu supplémentaire par le développement d'une nouvelle activité.

Dans tous les cas, la demande est donc forte même si la plupart du temps elle reste imprécise ou mal formulée. Y répondre, c'est donc créer les conditions favorables à un renforcement de la motivation des acteurs pour leur travail.

En outre, dans la mesure où la formation utilise des techniques pédagogiques participatives et s'attache à favoriser les échanges entre les participants, une dynamique s'installe rapidement au sein du groupe en formation. Celle-ci renforce la cohésion entre les participants, l'implication et la motivation individuelle de chacun pour les activités objets de la formation. Les engagements pris par le groupe et en son sein auront ainsi plus de chance d'être respectés ultérieurement par chacun des membres du groupe. Les effets mobilisateurs de cette dynamique de groupe sont loin d'être négligeables et devraient systématiquement être recherchés car ils renforcent l'appartenance au projet PADFA en renforçant la volonté de communication que les conseillers développeront entre eux.

#### LA FORMATION POUR ACCOMPAGNER LE CHANGEMENT

Des changements importants dans les attributions des conseillers se produisent parfois lors de la mise en place des activités de conseil. Ces évolutions s'accompagnent souvent d'une certaine résistance qui a de multiples origines :

- la perte de certaines fonctions peut déstabiliser des agents en remettant en cause des positions sociales valorisantes qu'ils occupaient, voire dans certains cas, des avantages matériels qu'ils en tiraient ;
- l'attribution de nouvelles fonctions peut fragiliser des agents qui ont conscience de l'insuffisance de leurs compétences pour les assumer et craignent de se retrouver en situation d'échec.

Une information insuffisante sur les mutations en cours, leurs origines, les enjeux qui y sont liés conduit les agents à une vision peu claire de la situation et de l'importance des nouveaux rôles qu'ils doivent tenir. Les réticences qu'ils formulent sont alors liées aux représentations qu'ils se font de ces évolutions et à des *a priori* plus qu'à une analyse objective et factuelle.

La formation peut contribuer à vaincre ces réticences. En effet, elle permet d'une part l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation des nouvelles missions qui leur sont confiées, et d'autre part une clarification sur les évolutions en cours. La mise en place de séquences favorisant l'expression et l'analyse des représentations qu'ont les agents permet de mieux cibler les contenus sur les problèmes qu'ils ressentent et de développer des argumentaires plus efficaces.

### 1.3 LES LIMITES DE LA FORMATION

La qualité du fonctionnement d'un dispositif de conseil relève de multiples facteurs qu'il convient d'analyser si on en recherche l'amélioration. En effet, chacun d'entre eux est susceptible d'agir comme facteur limitant sur l'ensemble du système.

#### LE FACTEUR "COMPÉTENCES"

C'est sur le facteur "compétence" que la formation agit de manière privilégiée. Encore faut-il prendre en compte le fait que la maîtrise d'une compétence passe par la mobilisation de connaissances

(cognitif = savoir), de capacités pratiques (sensori-moteur = savoir-faire) et de capacités relationnelles (psychoaffectif = savoir-être). Il faudra donc veiller à ce que les actions de formation entreprises abordent de manière adéquate ces différents domaines du savoir.

Cependant, ce facteur est rarement seul responsable des dysfonctionnements constatés. Dans la plupart des situations, d'autres facteurs s'y conjuguent (insuffisance de moyens, absence de procédures formalisées, réglementation inadaptée). Ainsi, dans bien des cas, la seule amélioration des compétences, si elle est nécessaire, ne sera pas suffisante pour améliorer significativement la qualité des activités de conseil.

### LE FACTEUR "MOYENS"

Le manque de moyens est un facteur souvent incriminé pour expliquer les dysfonctionnements d'un dispositif d'appui-conseil.

Manque de moyens humains, quand la déflation des effectifs de la fonction publique, imposée par les politiques d'ajustement structurel dans les pays en développement, a conduit les services officiels à réduire le nombre de leurs agents à un niveau tel que les fonctions essentielles ne peuvent plus être assurées correctement.

Manque de moyens matériels (bureautique, communication, transport) et financiers (salaires, fonctionnement), qui limitent la capacité d'action des conseillers. Ces moyens peuvent momentanément être apportés à travers des projets, mais se pose alors le problème de la durabilité des actions entreprises.

Il faut toutefois souligner que les cas ne sont pas rares où une amélioration notable pourrait être obtenue à moyens constants par une meilleure répartition de ce qui est déjà disponible. Par ailleurs, là encore, l'allocation de moyens supplémentaires si elle est souvent nécessaire, n'est en général pas suffisante à elle seule pour résoudre les problèmes rencontrés.

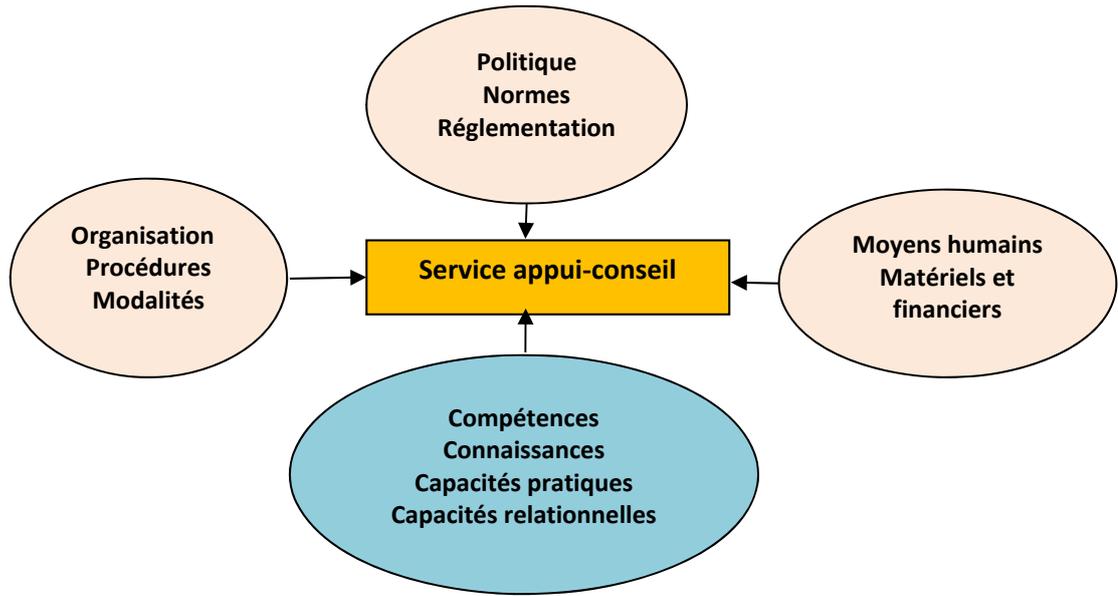
### LE FACTEUR "POLITIQUE ET RÉGLEMENTAIRE"

Le facteur politique et réglementaire est important et lié au facteur "moyens". Il est en effet primordial que le dispositif d'appui-conseil puisse s'adosser à des politiques fixant des priorités et octroyant les ressources nécessaires. En général, l'étendue des tâches à réaliser est immense et les moyens pour y arriver très limités. Des orientations doivent donc pouvoir être clairement données aux acteurs quant aux secteurs (filiales, systèmes de production) et aux types d'actions (appui, conseil, formation, animation, etc.) qu'ils doivent réaliser de façon prioritaire.

Il est également du ressort du politique de veiller à ce que l'arsenal législatif et réglementaire qui doit supporter les activités de conseil soit adapté et actualisé chaque fois que nécessaire.

### LE FACTEUR "ORGANISATION ET PROCÉDURES"

Il est fréquent que les problèmes d'efficacité et d'efficience du dispositif de conseil soient liés à des défauts dans l'organisation du travail ou dans les modalités de réalisation et de suivi des activités. Il est important d'agir également sur ce facteur qui peut peser d'un poids déterminant sur le fonctionnement du dispositif. Il est d'ailleurs souhaitable, pour optimiser son impact, que tout programme de formation aborde non seulement le transfert de compétences techniques mais aussi la description précise des conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences dans les situations de travail des différents acteurs impliqués.



## 2 LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION DES ADULTES

Ces points théoriques (Sandra BELLIER, Ingénierie en formation d'adultes, Ed. Liaisons, 2002) sont ceux qu'il faut avoir en tête pour nourrir nos réflexions et construire notre pratique. Impossible de mener une démarche pédagogique pour adultes sans s'être posé certaines questions : qu'est-ce qu'un adulte apprenant ? Et qu'est-ce qu'apprendre ? Que veut dire savoir ? Comment sais-t-on que quelqu'un sait ?

### 2.1 SPÉCIFICITÉS DE L'ADULTE APPRENANT

Parmi les nombreuses caractéristiques de l'adulte apprenant, soulignons trois points clés :

- Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils apprennent. La question de l'objectif et du sens donné à l'apprentissage est déterminante dans les attitudes de l'adulte apprenant. En ce sens il veut être « considéré en adulte » ;
- L'assimilation de ce qui doit être appris est d'autant plus forte que le contexte d'utilisation et de mise en application est donnée d'emblée ;
- La motivation intrinsèque, liée au plaisir d'apprendre, est plus forte que la motivation extrinsèque, due à des récompenses extérieures. L'adulte apprend d'abord pour lui-même.

L'andragogie (terme venant du grec "ander" qui signifie adulte) est la science de l'éducation des adultes intégrant les méthodes d'enseignement et les pratiques qui leur sont propres. L'apprentissage n'est pas centré sur le contenu mais plutôt sur la résolution de problèmes ou l'accomplissement de tâches.

L'adulte n'a pas la même capacité de mémorisation qu'un jeune, il n'accepte pas les idées toutes faites et a besoin d'être convaincu. De plus, l'apprentissage est une remise en cause de ses certitudes, ce qui est parfois mal perçu. Par contre, l'adulte dispose d'une expérience, sur laquelle on peut s'appuyer, et d'un esprit critique plus développé.

#### L'adulte a besoin :

- de savoir où il va pour assimiler : le sujet doit être introduit, les objectifs pédagogiques rigoureusement annoncés, il faut mettre en avant le lien logique entre les différentes phases de la formation ;
- de comprendre les raisons de la formation pour être motivé : les actions doivent être justifiées et acceptées par les apprenants ;
- et de s'appuyer sur son expérience pour se retrouver : la connaissance doit sembler surgir des connaissances passées, être une adaptation de ce qui est déjà connu ; l'enseignement doit être interactif.

L'apprenant adulte est le seul à vraiment savoir si la formation reçue répond à ses besoins. Normalement, cette formation sera jugée utile ou appropriée dans la mesure où il lui est possible de la mettre en pratique ou si elle répond aux questions qu'il se pose.

Nous pourrions presque remplacer le terme de formation par celui de « développement des compétences ». Ainsi les compétences se définissent dans le rapport à l'action. La compétence est bien ce que je suis capable de mettre en œuvre demain dans ma situation de travail. La compétence a cette caractéristique de devoir être opérationnelle pour exister. Contrairement au savoir ou aux connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre. On ne peut parler de compétences en dehors de l'action. L'idée est bien que les conseillers du projet PADFA soient capables d'agir. Nous reviendrons plus tard sur les définitions de la compétence, mais ce qui caractérise la compétence est la capacité de combiner différents savoirs dans différentes situations.

Enfin, se former, c'est changer ; changer, c'est s'approprier des représentations nouvelles qui transforment l'action.

C'est dans ce cadre que Montpellier SupAgro situe son action : celui du développement des compétences ; c'est la demande du projet PADFA, et tel est notre degré d'exigence.

## 2.2 LA MAÎTRISE DES SAVOIRS DE LA PRATIQUE

La formation vise la maîtrise des savoirs de la pratique. Pourquoi former ? Pour que les futurs conseillers maîtrisent au terme de leur formation les savoirs de leur pratique, de leur façon de faire. On pressent alors l'importance des temps d'analyse de la pratique.

Ils doivent devenir « des formateurs ressources » au service d'individus qui se forment eux-mêmes. La question qui nous préoccupe est celle de l'appropriation. Pourquoi, comment, par quel mystère un adulte mis en situation d'apprentissage va-t-il s'approprier ce qu'il entend, ce qu'il voit ou ce qu'il fait à tel point qu'il changera ses façons de faire et qu'il modifiera ses comportements ?

L'appropriation est la question clé de toute la pédagogie, en ce sens qu'elle en désigne la finalité. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait cette assimilation secrète et profonde, qui fasse que l'adulte incorpore et juge sien ce qu'on a voulu lui apprendre

## 2.3 UN FORMATEUR-RESSOURCE POUR UN APPRENANT ACTEUR

### L'APPRENANT ACTEUR DE SA FORMATION

Ce n'est pas le formateur qui apprend quelque chose au conseiller mais le conseiller qui se met en situation d'apprentissage. Derrière cette position se profile l'idée que tant que le conseiller n'a pas décidé d'apprendre il est très illusoire de penser que le formateur peut agir à sa place.

« On apprend bien que si l'on a l'intention » suppose une prise de conscience de ce projet d'apprendre. Se posent du même coup les questions qui vont avec : Pourquoi ? Quelle utilité ? Quel gain ? Quelle reconnaissance ? Et il est clair que ces questions ne peuvent être uniquement du ressort du conseiller-apprenant. Les motivations intrinsèques ne peuvent à elles seules expliquer l'acte d'apprendre. Elles sont enrichies, soutenues, complétées par d'autres « bonnes raisons » qui relèvent des interactions avec l'environnement personnel, professionnel et social. Il est donc indispensable que le formateur les saisisse non pas pour s'y introduire mais pour comprendre de quoi est faite l'intention de l'apprenant, quels sont ses attentes et ses besoins. Cela va permettre au formateur de mieux saisir la nature des représentations qui guident l'action d'apprendre. Les techniques s'appuient souvent sur la participation active de l'apprenant, sous la forme de bilans personnels (bilan de compétences, bilan professionnel), d'échanges interactifs (« qu'en pensez-vous ? Comment voyez-vous tel ou tel aspect ? »), de mises en situation (jeux de rôles) et de retours d'expériences (analyse de pratiques).

Centrer la pédagogie quotidienne sur l'apprenant consiste à « partir de ce qu'il sait », l'intégrer de manière active dans les explications démonstratives, reformulations. Mais le pilotage du processus reste entre les mains du formateur, dont c'est justement la mission de savoir construire et proposer la démarche la plus productive. C'est donc aussi à lui de mettre un certain nombre de jalons, de points de repères et d'outils d'évaluation.

### PRINCIPE DU FORMATEUR-RESSOURCE

Le schéma habituel consiste à voir le formateur comme celui qui sait et qui va expliquer, apprendre, transmettre du savoir à celui qui ne sait pas. C'est donc souvent au formateur de créer les conditions pour que le comportement de l'adulte change vis-à-vis de sa propre formation et qu'il se mette consciemment en « action de formation ». Ainsi, le simple fait de considérer l'apprenant comme celui

qui se forme rend la position classique du formateur impossible. Le formé attend donc une aide au niveau méthodologique, car connaître n'est pas savoir, savoir n'est pas savoir utiliser et savoir-faire n'est pas savoir transposer.

Le formateur devra organiser ce triple passage de l'information vers la mémorisation, de la mémorisation vers la mise en action et de la mise en action vers la compétence. Cela nécessite trois types d'expertises de la part du formateur :

- Connaître les ressources qui peuvent aider l'adulte à se former (formateur-didacticien) ;
- Savoir présenter les ressources sous une forme telle qu'elles soient effectivement « disponibles » pour les conseillers, c'est-à-dire qu'ils puissent s'en saisir et qu'ils aient envie de s'en saisir (formateur-présentateur) ;
- Savoir construire des situations et des parcours qui permettent que ces ressources soient mises à disposition au moment où il le faut (formateur-ingénieur). L'amont a autant d'importance que l'échange.

#### LA FORMATION DOIT PASSER PAR L'ACTION.

Cela suppose que tout au long de la situation de formation, les participants ont quelque chose à faire : ils doivent résoudre des problèmes, réagir à des propositions, chercher des solutions, se concentrer, donner des réponses, imaginer des façons de faire, manipuler des outils, donner leurs avis ou encore argumenter une opinion... bref, ce sont eux qui agissent et non pas le formateur. Ils doivent être au maximum en situation d'action et très peu en situation passive : moins ils écoutent la « bonne parole » et plus ils sont amenés à élaborer eux-mêmes la solution, plus l'effet formatif sera fort.

Le principe d'action doit immédiatement être complété par une démarche d'alternance. Il est essentiel de varier sans cesse les types d'action demandés aux participants et d'alterner cette action avec des temps de réflexion sur l'action. En termes d'animation, il faut toujours suivre un principe d'alternance afin d'éviter la lassitude, de susciter régulièrement l'attention et la surprise, de créer donc les conditions d'éveil indispensables au fait d'apprendre.

#### LA FORMATION DOIT PASSER PAR DES MISES EN SITUATION

La meilleure façon de permettre une appropriation n'est pas d'expliquer ce qu'il faut faire mais de le faire faire. Ensuite, seulement, il conviendra de travailler sur les différences avec les comportements actuels. Il s'agit de demander aux apprenants de se comporter « comme si... » ils étaient en situation réelle avec des problèmes précis à résoudre. On gagne en efficacité parce qu'on gagne en mémorisation. Les mises en situation sont des analogies du réel, qui sont la meilleure manière de montrer le lien entre l'apprentissage et l'utilisation qui pourra en être faite. C'est une des spécificités de l'adulte apprenant que d'avoir besoin de situer en permanence la finalité de l'apprentissage.

#### LA FORMATION DOIT PASSER PAR LA COMPRÉHENSION DE L'ACTION

Le sens doit être donné toujours, souvent et à différents moments : d'une part avant que le participant n'expérimente ce qu'il doit apprendre, mais aussi pendant, quand l'effort conscient de mémorisation se met en route et, enfin, après pour ancrer l'essentiel. Ce besoin de sens peut aussi être utilisé comme un atout en pédagogie, comme un stimulant à l'engagement. Cependant le projet individuel de l'apprenant et le sens même d'une formation sont rarement indépendants d'informations et de décisions extérieures.

Le fait de proposer régulièrement des synthèses est un élément connu pour faciliter la mémorisation. Qui dit synthèse dit tri et analyse des informations, repérage des priorités dans les messages et accent mis sur l'essentiel. C'est un moment crucial vis-à-vis de l'appropriation et c'est surtout par rapport à cet objectif qu'il faut l'utiliser. C'est véritablement un temps d'appropriation mentale.

### LA FORMATION EST UN PROCESSUS INSCRIT DANS LE TEMPS

La formation est un processus et non pas un moment unique. Comment faire en sorte que, quand les participants commencent leur formation, ils aient déjà au minimum une « intention » ou, au mieux, « un projet d'apprendre » ? Comment faire en sorte qu'il y ait attente par rapport à la formation et que cette attente soit positive ? Comment tirer parti d'un éveil préalable des mécanismes d'attention, de vigilance et de mémorisation ?

En favorisant des représentations sur ce que l'adulte va apprendre, ce à quoi cela va lui servir, comment il pourra le faire valoir...on crée une disposition qui n'est pas que psychologique mais qui est déjà le début de l'engagement en formation. À contrario, on connaît les difficultés à former des adultes qui ne savent pas pourquoi ils sont là. Ainsi le formateur est là pour faire s'exprimer de manière plus claire et plus consciente les attentes, les représentations sur les objectifs de la formation ou le projet sous-jacent.

La formation des adultes doit se terminer par un plan d'action. C'est l'outil indispensable pour concrétiser l'idée que la formation ne s'arrête pas à la fin du stage et que celui-ci n'est qu'un point de passage entre l'amont et le retour en situation professionnelle. Bref, qu'il y a « un après » et que cet « après » est pris en compte dans le présent, qu'il fait même partie intégrante de la formation. Indépendamment de ses vertus en termes d'implication et d'engagement, le plan d'action oblige chaque participant à se projeter dans le réel de sa situation professionnelle et à se demander concrètement comment il va transposer, transférer, utiliser ce qu'il a appris. Cela consiste à faire des tris et établir des liens avec les situations professionnelles de manière à voir où, comment, à quel rythme, avec quels moyens, tel acquis peut devenir compétence. Le plan d'action peut donc être un outil d'appropriation majeur dans la formation.

Enfin, comment traiter le troisième temps d'un processus de formation, sans doute le plus important, celui qui concerne le retour en situation réelle ? Quelle que ce soit la méthode retenue, les finalités du « retour d'expérience » visent à : (i) aider les participants à faire le point sur la manière dont ils parviennent à appliquer ce qu'ils ont compris, (ii) transformer en compétences les acquis de la formation, (iii) faire l'analyse des blocages, des résistances auxquelles ils se heurtent dans leur organisation, y compris les leurs. Ce principe devient évidemment une obligation quand les conseillers doivent eux-mêmes, assurer un rôle de coach dans leurs missions professionnelles.

### Conclusion

Tous ces principes constituent un ensemble cohérent. Ainsi, dès la conception d'une formation il importe de se donner les moyens de construire cette cohérence pédagogique

### 3 LES CONCEPTS DE L'INGÉNIERIE DE FORMATION

On entend par Ingénierie de formation un ensemble de démarches méthodiques et cohérentes qui sont mises en œuvre dans la conception d'actions ou de dispositifs de formation afin d'atteindre efficacement l'objectif visé.

Plus explicitement, l'ingénierie de formation comprend :

- Les méthodes et pratiques de l'analyse de la demande et des besoins de formation ;
- La conception d'un projet de formation ; la définition des méthodes et moyens à mettre en œuvre ;
- La coordination et le suivi de la formation ;
- L'évaluation de la formation ainsi que les modes de validation envisagés.

À l'échelle d'un secteur, d'une région ou d'un pays, on parle d'ingénierie de dispositif de formation :

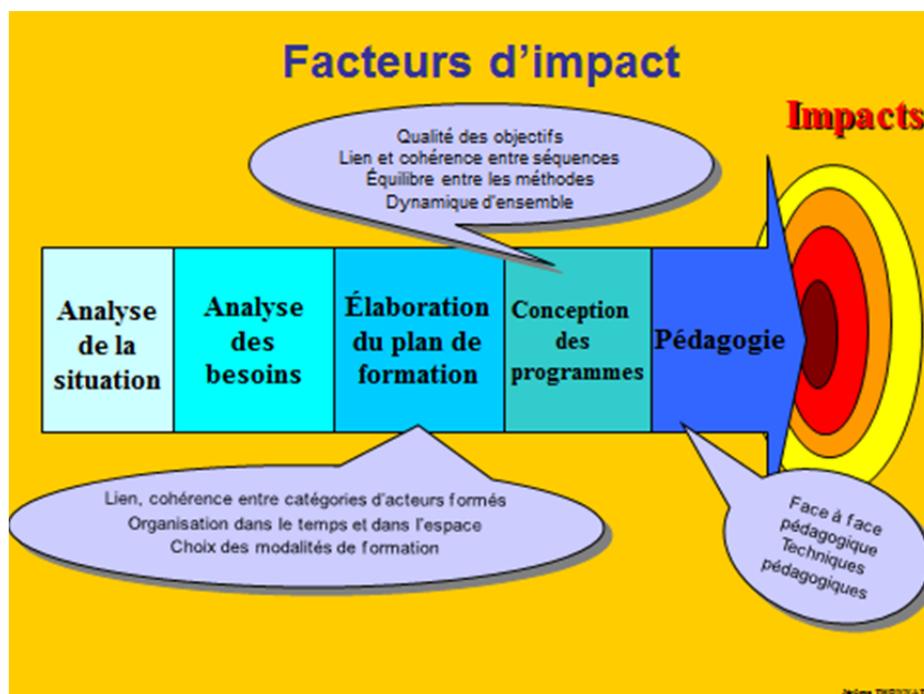
- Analyse des besoins en formation / secteurs ou régions ;
- Articulation avec les politiques sectorielles ;
- Construction, suivi, évaluation des dispositifs institutionnels et réglementation.

L'ingénierie de formation est à distinguer de l'ingénierie pédagogique qui renvoie aux pratiques.

- Élaboration des programmes, contenus et supports ;
- Techniques pédagogiques.

La démarche d'ingénierie se traduit dans la mise en œuvre systématique et explicite d'étapes, de méthodes et d'instruments pertinents par rapport au type de résultat attendu.

#### LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'INGÉNIERIE DE FORMATION ET LES FACTEURS D'IMPACT



L'expérience montre que l'efficacité des processus d'ingénierie dépend non seulement du bon choix des instruments à utiliser mais également de la qualité de la démarche participative qui sera appliquée. Une ingénierie participative de la formation suppose :

- L'établissement de mécanismes de communication régulière entre l'institution ou l'équipe chargée du travail d'ingénierie (maître d'œuvre) et le maître d'ouvrage. Des allées et retours fréquents sont à prévoir de telle sorte que « l'ouvrage » final (plan de formation, action de formation, dispositif de reconversion...) soit la résultante de la concertation entre ces deux partenaires ;
- La mise en place et le fonctionnement d'un dispositif participatif où les principaux intéressés (les responsables de formation, les formateurs, les chefs de projets d'investissement ayant une composante formation, les responsables opérationnels...) puissent donner leur avis et faire valoir leur opinion sur le projet commun. Les « comités de pilotage » trouvent ici leur place.

Les différents niveaux d'ingénierie et les acteurs concernés

	Ingénierie des Dispositifs de Formation	Ingénierie de Formation	Ingénierie pédagogique
Champ	Conception-rénovation des organisations et de leur pilotage	Conception – évaluation de l'action de formation	Définition des contenus et méthodes
Interlocuteurs	Ministères, professionnels, Finances, équipes direction...	Commanditaire (chef entreprise, projet, tutelle...), professionnels, équipes direction...	Équipe direction, enseignants apprenants

Quelques règles d'or de l'ingénierie de formation (D'après G. LEBOTERF) :

- Les besoins de formation n'existent pas « en soi ». Ils constituent des « écarts » qu'il faut identifier et analyser par rapport aux situations concrètes ou aux référentiels qui sont à leur origine (dysfonctionnement, projets, etc.) ;
- Les problèmes d'évaluation ne peuvent être résolus correctement que s'ils sont traités dès la conception des actions de formation et conçus comme un dispositif à plusieurs angles d'évaluation ;
- Toute formation sur mesure suppose l'élaboration d'un « cahier des charges » spécifique à ceux qui la programmeront et la conduiront ; elle devra respecter les spécifications (objectifs, organisation, progression, évaluation) ;
- Les décisions de formation doivent non seulement être pertinentes et cohérentes, mais elles doivent être prises en temps opportun. En conséquence, la dimension ressources humaines doit être prise en compte, dans les groupes projets, dès le début de la conception des projets d'investissement ;
- La hiérarchie ne s'intéressera durablement à la formation que si elle est impliquée dès la phase initiale d'identification et d'analyse des besoins de formation.

## 4 LA CONSTRUCTION DES BESOINS EN FORMATION

### 4.1 ANALYSER LES BESOINS EN FORMATION

L'analyse des besoins en formation est une étape cruciale dans la construction d'un plan de formation. En effet, le besoin en formation n'existe pas en tant que tel. Il doit être construit en tenant compte de la quasi constante hétérogénéité de niveau rencontré au sein d'une même catégorie d'acteurs et à partir des perceptions différentes que peuvent avoir les experts, les décideurs et les acteurs eux-mêmes.

L'analyse des besoins de formation préalable à la construction du plan de formation est donc un processus de consultation des différents acteurs de la formation pour clarifier et définir d'une manière concertée la pertinence d'un projet de formation élaboré à partir de différentes stratégies professionnelles.

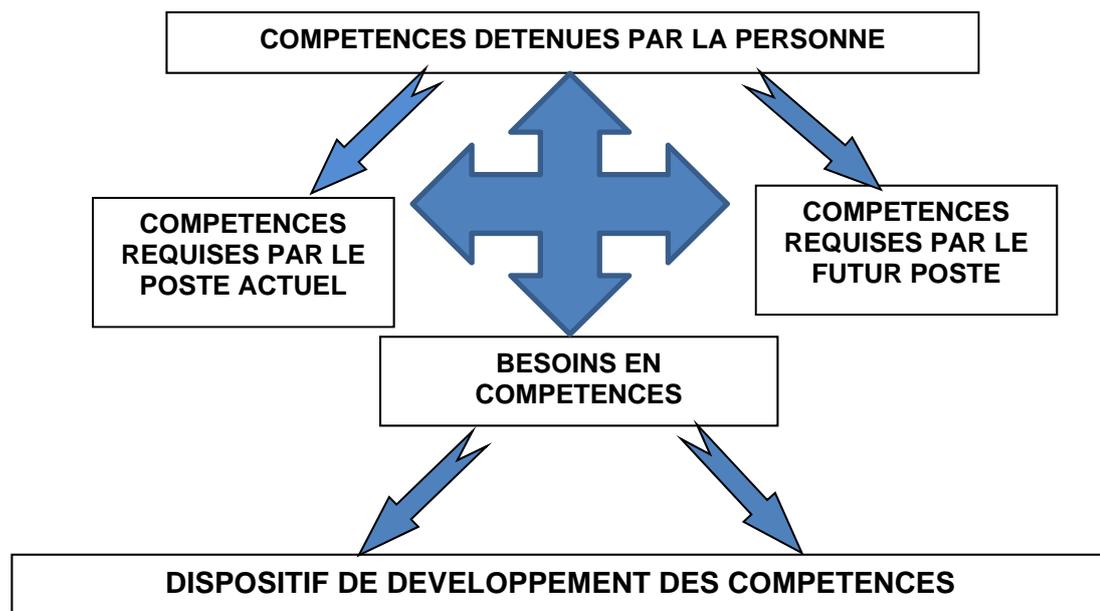
Qu'est-ce qu'un besoin en formation ?

L'AFNOR (Association française de normalisation) définit le besoin en formation comme :  
*"L'identification d'un écart, susceptible d'être réduit par la formation, entre les compétences d'un individu ou d'un groupe à un moment donné et celles attendues".*

Ceci renvoie à la question de comment définir les compétences attendues ? Celles-ci sont attendues par qui ? Pour faire quoi ? De multiples démarches et postures existent. En effet « Le besoin renvoie à un manque ou un état de manque ». Celui-ci n'est jamais donné à voir directement et de manière lisible et explicite. Le manque est-il dû à un problème d'organisation du travail, à une insatisfaction vis-à-vis de celui-ci ou à un sentiment de ne pas pouvoir réaliser un travail aussi pertinent qu'on le souhaiterait par défaut d'information ou de qualifications ?

Le besoin est la résultante de l'analyse ou confrontation entre un état initial et un état souhaité, souhaitable ou nécessaire. Cette différence, amenant le manque et donc le besoin de formation, peut être due à l'évolution du poste, du système de travail ou à la politique de l'entreprise.

#### DISPOSITIF DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES



Les objectifs de formation constituent les résultats escomptés décrits en termes de capacités ou de compétences à atteindre. Ils indiquent les capacités observables que les formés seront capables d'appliquer en situation réelle, après la formation. On comprend bien que les conseillers en activité ne peuvent exprimer tels quels des objectifs de formation et que leur définition doit résulter d'une co-construction. « Les sujets sont maîtres de leurs problèmes, ils ne le sont pas de leurs besoins<sup>1</sup> ». Il nous semble donc que ce n'est pas la satisfaction d'un besoin ou le comblement d'un manque qui motive la construction de connaissances et des compétences nouvelles chez les individus mais plutôt la recherche de solutions aux problèmes qu'ils se posent, individuellement ou collectivement dans un environnement très changeant.

L'analyse des besoins nécessite au préalable « une connaissance des situations professionnelles et une définition des compétences qu'elles requièrent ». Ces compétences requises dépendent notamment de la nature des fonctions exercées par les différents agents au sein des organisations. Ainsi, pour identifier les besoins en formation des conseillers, la réflexion doit donc partir du constat et de l'analyse des problèmes rencontrés dans les activités d'appui conseil apportées aux producteurs. Des objectifs d'évolution de la situation sont ensuite fixés.

Pour que cette évolution puisse se produire, chaque catégorie d'acteur stratégique doit assumer un rôle et des fonctions, et pour cela disposer d'un certain nombre de compétences et de capacités qu'il faut clairement expliciter. Le différentiel existant entre les compétences nécessaires et celles déjà maîtrisées constitue la base pour la formulation des besoins en formation. Il est important donc de savoir d'où l'on part, c'est à dire d'identifier la demande de formation, mais aussi de connaître les objectifs et orientations générales pour pouvoir caler de manière optimale le programme de formation.

Par ailleurs, l'engagement d'un sujet dans un processus de formation peut être considéré comme la résultante de plusieurs motifs, chaque motif correspondant à un instant donné au rapport qu'établit la personne avec une dimension de l'apprentissage (cognitive, affective, professionnelle, économique)<sup>2</sup>.

#### PIEGES A EVITER

Faire exprimer des besoins de formation qui correspondent à l'offre de formation disponible. La tendance naturelle à combattre dans la phase d'analyse des besoins en formation est leur présentation sous forme d'intitulés décrivant des disciplines ou des contenus de formation, alors que le but de l'exercice est d'aboutir à la formalisation d'un référentiel de compétences pour chaque type d'acteur. Chaque référentiel doit décrire les fonctions professionnelles et les compétences qui en découlent, il constitue une pièce centrale du cahier des charges qui servira à formuler la demande de formation et à apprécier les offres qui seront proposées.

## 4.2 UNE CONSTRUCTION SOCIALE

L'application des principes évoqués précédemment se heurte à une difficulté, celle de la divergence de perception du besoin en formation du futur bénéficiaire de la formation, de l'utilisateur de ses compétences (supérieur hiérarchique, usagers) ou de l'expert/formateur.

Par conséquent les besoins en formation :

- Ce n'est pas uniquement l'un des points de vue suivants :
  - la commande des décideurs ;

<sup>1</sup> DARRE J.-P., *L'invention des pratiques dans l'agriculture, vulgarisation et production locale des connaissances*, Karthala, Paris, 1996.

<sup>2</sup> J.L. Bernard P. Reyes

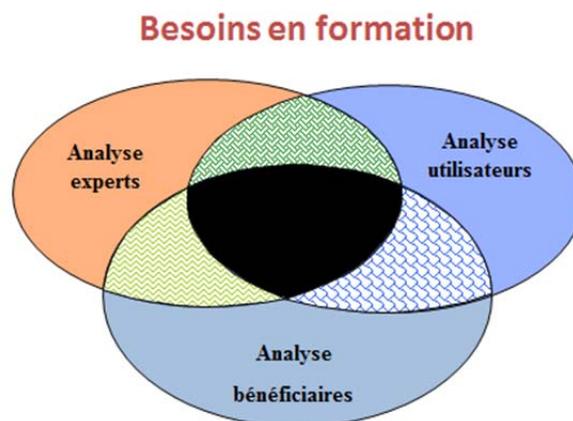
- les attentes des bénéficiaires ;
  - l'offre du formateur.
- C'est ...
- une construction sociale entre ces différents éclairages.

L'analyse des besoins de formation doit donc prendre en compte ces disparités et tenter de faire une synthèse entre :

- les besoins ressentis et exprimés par les personnes que l'on veut former (analyse bénéficiaires) ;
- les besoins analysés par les responsables du dispositif d'appui-conseil en fonction des orientations stratégiques qu'ils souhaitent donner et de l'analyse qu'ils ont effectué au regard des difficultés rencontrés ;
- le cas échéant, les résultats des expertises externes (analyse expert).

Dans la figure ci-dessous, la zone en noir correspond à l'intersection de ces trois points de vue, donc aux besoins en formation identifiés et reconnus par tous. Leur pertinence est peu discutable et il s'agira donc de les satisfaire en priorité. Les zones grises correspondent aux besoins en formation qui ne sont identifiés que par deux points de vue. Ils sont sans doute pertinents mais ils doivent être confrontés et discutés avec ceux qui ne les ont pas exprimés pour les convaincre de leur bien-fondé ou comprendre les raisons de cette divergence.

#### ANALYSE ET CONSTRUCTION DES BESOINS EN FORMATION



Jean TREHAT

« ...Avant tout il faut savoir poser le problème. Et, quoi qu'on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. »

*Gaston Bachelard (La Formation de l'esprit scientifique, p. 14, Librairie Philosophique J. Vrin, 1970)*

## 4.3 CONSÉQUENCES POUR L'ACTION

### PRENDRE EN COMPTE L'ENSEMBLE DES ACTEURS STRATÉGIQUES

Quand on décide d'organiser une formation pour une catégorie de personne, il faut veiller à identifier les autres acteurs stratégiques du secteur public et du secteur privé qu'il serait souhaitable de toucher de manière coordonnée pour améliorer l'impact de ce qu'on veut réaliser.

### CENTRER L'ANALYSE DES BESOINS EN FORMATION SUR LES COMPÉTENCES À CONSTRUIRE

Il est nécessaire de formuler les besoins en formation en termes de compétences à construire ou à renforcer chez des individus pour qu'ils puissent remplir les fonctions que l'on attend d'eux. Ce type de formulation vise à éviter que le programme de formation soit monté uniquement selon une démarche académique, centrée sur les contenus, dont l'impact serait limité.

### CROISER LES REGARDS DANS L'ANALYSE DES BESOINS EN FORMATION

Le responsable du dispositif de conseil a une perception des besoins en formation des conseillers qui résulte de son analyse des problématiques existantes, des orientations stratégiques qu'il souhaite donner et des moyens dont il sait pouvoir disposer. Il est indispensable de la compléter par l'analyse des besoins en formation ressentis par les personnes elles-mêmes qui résulte de leur expérience concrète de terrain et de leurs aspirations et dont la prise en compte est facteur de motivation. Quand ils sont disponibles, les avis formulés par des experts indépendants sont également précieux pour compléter ou renforcer l'analyse des besoins au niveau d'une filière, d'un secteur ou d'une catégorie d'acteur. C'est le croisement de ces trois regards qui permet de hiérarchiser les besoins en formation selon leur degré de pertinence.

### CONCEVOIR LA FORMATION DANS TOUTES SES DIMENSIONS

Pour avoir un impact optimum, la formation ne doit pas être limitée à la seule construction de compétences techniques. Elle doit également aborder les conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences dans les situations de travail des membres du réseau.

## 5 RÉFÉRENTIELS MÉTIERS ET COMPÉTENCES

### 5.1 LES DIFFÉRENTS RÉFÉRENTIELS

- Le référentiel d'emploi :
  - Il situe l'emploi dans son environnement général ;
  - Il définit la mission et le contenu de l'emploi ;
  - Il précise les attributions, le statut, la qualification professionnelle, les voies d'accès, voire les évolutions possibles.
- Le référentiel de compétences ;
  - Il résulte de l'analyse des activités ;
  - Il décrit les compétences requises pour réaliser les activités ;
  - Il peut préciser les résultats attendus au regard des critères d'évaluation.
- Le référentiel de formation ;
  - Il s'élabore à partir du référentiel de compétences ;
  - Il résulte de l'ingénierie pédagogique ;
  - Il décrit les compétences qui sont construites durant l'action de formation.

Emploi : Premier niveau de regroupement de l'organisation du travail (AFNOR).

Il correspond à un ensemble de postes de travail très proches les uns des autres, du fait des missions et d'activités communes, mettant en œuvre des compétences proches ou similaires.

Métier : Deuxième niveau de regroupement de l'organisation du travail.

Il s'agit d'un ensemble d'emplois, liés entre eux par une même technicité, présentant un noyau dur commun d'activités et requérant des compétences proches.

➔ Métier : concept clé du domaine de la formation et du renforcement des compétences, un sous-domaine de la gestion des ressources humaines.

## 5.2 DÉMARCHÉ D'ÉLABORATION DU REFERENTIEL DE COMPETENCES

- Principes :
  - Une approche globale et systémique ;
  - La mobilisation des acteurs professionnels ;
  - La proximité de terrain ;
  - La prise en compte des activités réelles et non prescrites.
- Trois étapes majeures et incontournables :
  - Le recueil des données sur les emplois et les activités ;
  - L'analyse des données sur les emplois et les activités ;
  - La déduction des compétences.

Points d'ancrage :

- La compétence est liée à l'action ;
- La compétence est liée à un contexte déterminé, à une situation finalisée ;
- Elle donne consistance à une ensemble de capacités « informelle » et de savoirs « procéduraux » ;
- C'est une combinaison structurée et construite.

### Le canevas du référentiel de compétences

- La structure :
  - L'environnement de l'emploi ;
  - Les contenus d'activités ;
  - Les compétences requises.
- Chaque champ fait l'objet d'une fiche :
  - Une fiche emploi-type/métier : elle récapitule et synthétise un ensemble de données sur l'emploi ;
  - Une fiche d'activités : elle détaille et décline les rubriques « activités » de la fiche emploi ;
  - Une fiche compétence : elle traduit en compétences les activités recensées dans la fiche activités.
- Chaque fiche est par conséquent liée aux autres, et permet de constituer un ensemble cohérent.

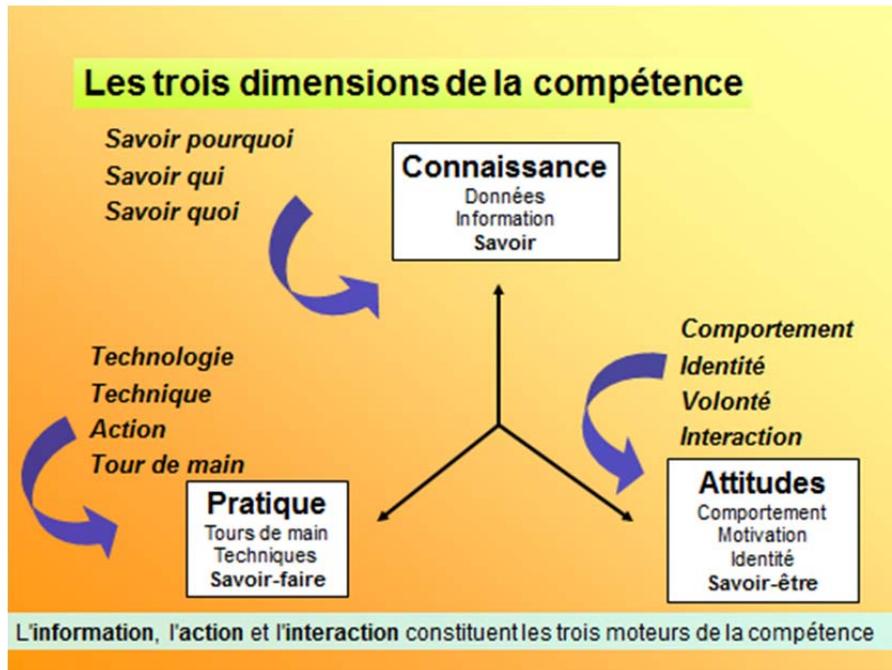
## 5.3 DÉFINITIONS DE LA COMPÉTENCE

R. WITORSKI :

« Finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur (individu ou collectif) de la situation ».

G. LE BOTERF :

« Savoir mobiliser et combiner de façon pertinente et efficiente des ressources de différents types (pas seulement cognitives, mais aussi matérielles, sociales, culturelles, information...) » ➔ savoir, pouvoir et vouloir agir avec compétence.



#### 5.4 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA COMPÉTENCE

- La compétence est liée à l'action ;
- La compétence est liée à un contexte déterminé, à une situation finalisée ;
- Notion de combinaison et non d'addition de savoir, savoir-faire et savoir être : décrire une compétence ne consiste pas seulement à faire une liste ; il s'agit de mobiliser ces ressources cognitives dans des contextes professionnels différents ;
- Notion de transfert : capacité d'analyse des causes de réussite et d'échec, d'évaluation de ses propres actions → rétroaction.
- Le contexte social, organisationnel et la reconnaissance jouent un rôle dans la production et le développement des compétences ;
- Nécessité d'un travail collaboratif et coopératif ;

##### Exemple AAC

##### Finalités du métier de l'AAC

- L'agent exerce une activité de conseil et d'appui technique auprès des OP pour les appuyer dans la conduite et la gestion de leurs activités et dans la résolution de leurs problèmes et l'accomplissement de leurs projets ;
- Il développe des relations entre son employeur et les producteurs dans un territoire donné, au travers des OP ;
- Il représente son employeur dans la zone où il est amené à exercer son activité, en lien avec les responsables de l'OAP et de l'antenne du PADFA.

##### Missions et activités principales

- **Informé, sensibiliser et mobiliser les agriculteurs**
  - ✓ S'informe sur les stratégies de développement au niveau local ;
  - ✓ S'informe de l'évolution des marchés ;
  - ✓ Relais l'information auprès des producteurs sur les opportunités qui leur sont offertes (financement, intrants, stratégie, débouchés, etc.) ;
  - ✓ Participe avec les autres conseillers et techniciens à l'organisation d'ateliers d'échanges (journées d'information, visites de terrain, de parcelles de démonstration...)

- ✓ Contribue avec les autres conseillers à la capitalisation des expériences et des pratiques.
- **Réaliser le diagnostic de sa zone d'intervention**
  - ✓ Identifie les personnes ressources et les partenaires ;
  - ✓ Observe la diversité des pratiques ;
  - ✓ Analyse la situation de référence ;
  - ✓ Identifie et caractérise les systèmes de culture ;
  - ✓ Partage et valide les résultats du diagnostic avec les acteurs.
- **Réalise le diagnostic de l'OP**
  - ✓ Décrit les structures et explique leur fonctionnement ;
  - ✓ Examine les raisons des choix des producteurs ;
  - ✓ Identifie les problèmes et détermine les causes ;
  - ✓ Restitue les analyses et les résultats ;
  - ✓ Construit des solutions avec les producteurs (changements techniques et économiques) ;
  - ✓ S'assure que les propositions sont réalistes et réalisables.
- **Apporter un conseil technico-économique**
  - ✓ Accompagne les producteurs dans la gestion de leurs activités et dans la prise de décision ;
  - ✓ Forme les agriculteurs ;
  - ✓ Co-construit des solutions adaptées aux attentes des producteurs.
- **Faire le lien entre recherche appliquée et le développement**
  - ✓ Fait remonter les préoccupations des producteurs ;
  - ✓ Contribue à la réalisation d'expérimentations en milieu paysan au travers des CPE ;
  - ✓ Surveille le bon déroulement des essais et participe à la collecte des données ;
  - ✓ Assure la mise en place et le suivi de parcelles de démonstration dans le cadre des CPE.
- **Organiser et réaliser les activités programmées**
  - ✓ Planifie les activités ;
  - ✓ Assure le suivi des activités réalisées ;
  - ✓ Rend compte à son supérieur hiérarchique ;
  - ✓ Rédige les rapports d'activités périodiques ;
  - ✓ Participe aux réunions d'échanges avec les autres conseillers et techniciens.
- **Animer l'équipe des auxiliaires de production (paysans relais)**
  - ✓ Anime la réflexion ;
  - ✓ Distribue, après concertation, les tâches ;
  - ✓ Facilite la prise de décision collective ;
  - ✓ Gère les conflits.

## 5.5 LA FORMULATION D'UNE COMPÉTENCE

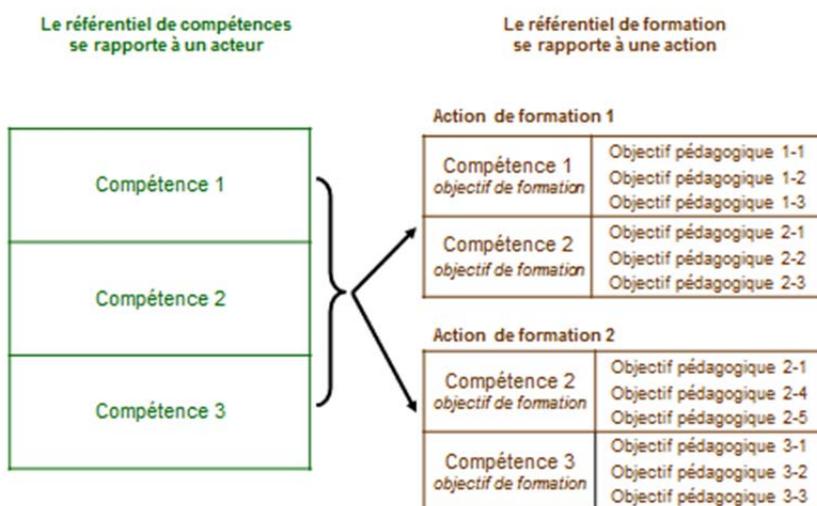
- «être capable de »
- + verbe d'action
- + complément (préciser la nature de l'action ...) ;
- + stipuler les bénéficiaires, les contextes économiques, sociaux, géographiques

Exemples :

- Être capable de conduire un atelier de productions végétales en quantité et en qualité en préservant la pérennité et le potentiel de l'activité et en limitant l'impact sur l'environnement.
- Être capable de valoriser et écouler sa production en tenant compte des différents circuits de distribution et en fonction des marges commerciales escomptées.

## 5.6 DES COMPÉTENCES AUX OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

### Référentiels de formation



Objectif de formation :

- Compétence(s) à acquérir, à améliorer ou à entretenir exprimée(s) initialement par les commanditaires et/ou les formés.

Objectifs pédagogiques :

- L'objectif pédagogique décrit la (les) capacité(s) que le formé doit avoir acquise(s) à l'issue d'une action de formation ;
- Il est défini à partir des compétences décrites dans le référentiel de formation ;
- Exprimé en termes de résultat observable et mesurable en situation de formation, il sert à construire et à conduire l'action de formation, à organiser les séquences pédagogiques et à évaluer les acquis pédagogiques.

Définition :

- Découle d'une compétence ;
- Est centré sur l'apprenant ;
- Répond aux critères suivants :
  - Comportement observable (verbe d'action) ;
  - Conditions de réalisation ;
  - Critères d'évaluation.

Exemple d'objectifs pédagogiques pour les AAC :

À l'issue de sa formation L'AAC doit être capables de...	
Compétences	Objectifs pédagogiques
1. Sélectionner les OP	1.1 Identifier et caractériser les OP de sa zone d'intervention 1.2 Construire une typologie dynamique des OP 1.3 Identifier les OP susceptibles d'intégrer le service de conseil

2. Mettre place le dispositif de suivi de gestion	2.1 Caractériser et réaliser le diagnostic des OP sélectionnées 2.2 Informer / sensibiliser les exploitants sur le contenu et les conditions de mise en place du conseil 2.3 Accompagner le suivi de gestion des OP
3. Animer une séance de conseil avec le comité de gestion de l'OP	4.1 Remettre et discuter les résultats avec le comité de gestion 4.2 Faire des propositions d'amélioration et accompagner la prise de décision

## 6 L'ÉLABORATION D'UN PLAN DE FORMATION

### 6.1 ÉLABORER UN PLAN DE FORMATION

Un plan de formation est la description de l'ensemble des activités de formation qui seront menées au sein d'une institution, d'une entreprise ou d'un projet pour des publics déterminés et sur une période donnée.

On part du principe que la formation a été reconnue comme un facteur déterminant dans l'amélioration des activités des conseillers, que les acteurs à former ont été identifiés et leurs besoins en formation analysés. Il reste à définir comment et selon quelles modalités les actions de formation doivent être organisées.

Le plan de formation va donc préciser la liste des acteurs à former (qui est retenu pour être formé), les modalités de formation de chaque type d'acteur (par qui et comment va-t-il être formé) et l'organisation dans le temps des différentes actions de formation (où et quand).

### 6.2 CHOISIR LES PARTICIPANTS ET LES TYPES D'ACTION DE FORMATION

Après avoir identifié les catégories d'acteurs concernées par le plan de formation, il faut définir les modalités d'organisation des actions de formation qui leurs seront destinées. Il convient d'abord, en fonction des moyens disponibles, de décider si, dans une catégorie d'acteurs, tous les individus doivent être concernés ou s'il faut sélectionner certains d'entre eux. Des critères de sélection, ou prérequis, doivent alors être définis et explicités pour permettre la désignation des personnes auxquelles la formation sera ouverte. Ils peuvent être relatifs à un niveau de connaissances ou de compétences minimal exigé pour assurer une certaine homogénéité au sein du groupe en formation. Ils peuvent également concerner la capacité de valorisation des compétences nouvellement acquises lors du retour au poste de travail : affectation au poste pour lequel l'agent sera formé, disponibilité des moyens d'action, marge de manœuvre décisionnelle pour la mise en place d'activités liées à ses acquis, orientations claires de ses activités selon des axes définis par la politique du secteur ou de la filière.

Il faut ensuite examiner les types d'actions de formation qu'il est nécessaire de mettre en place. Ces actions peuvent être individuelles quand il s'agit par exemple de renforcer les compétences d'un responsable occupant des fonctions de conception ou d'un technicien pour l'acquisition d'une technique particulière. Elles peuvent être également collectives, il s'agit alors d'identifier les groupes qui peuvent être constitués, plusieurs catégories d'acteurs pouvant être réunies pour une même action de formation.

Le problème de l'hétérogénéité des participants se pose dans le cas des formations collectives. En effet, même au sein d'un groupe d'individus ayant des diplômes identiques et occupant les mêmes fonctions, il existe souvent une disparité importante soit en termes de compétences

techniques soit en termes de motivation. Si l'objectif de la formation est de permettre aux individus de progresser le plus loin possible dans leur maîtrise des domaines abordés, il faudra passer par la constitution de groupes de niveau homogène (groupe avancé, moyen ou débutant). C'est cette voie qu'il conviendrait de suivre dans le cas par exemple d'une formation à visée promotionnelle. En revanche, si l'objectif est d'augmenter la performance globale d'un groupe d'individus hétérogènes et d'homogénéiser le niveau au sein du groupe, il faudra passer par la constitution de groupes sans considération de niveau et favoriser le développement d'interactions et de partages d'expérience au sein du groupe en formation. C'est cette dernière situation qui est la plus fréquente.

Le nombre de sessions à organiser pour une même formation collective dépend de la taille des effectifs à former et de la qualité pédagogique recherchée. Pour une formation d'adultes où les techniques participatives doivent être privilégiées, la taille optimale d'un groupe en formation se situe entre 15 et 20 participants.

À l'issue de cette étape, il faut disposer de :

- la liste des critères de sélection des individus au sein de chaque catégorie d'acteurs ;
- la liste des formations qui doivent être envisagées à titre individuel ;
- la liste des formations collectives à organiser, avec pour chacune d'entre elles, des précisions sur les modalités de regroupement (catégories d'acteurs réunies, caractéristiques recherchées au niveau de l'hétérogénéité ou de l'homogénéité des groupes, taille des groupes et nombre de sessions à prévoir).

### 6.3 DÉFINIR LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Diverses situations d'apprentissage peuvent être envisagées. Leur efficacité respective est variable suivant les contextes et les objectifs poursuivis. Il faut donc, pour chaque action de formation, se poser la question du choix de la méthode retenue. Ces méthodes ne s'excluent pas mutuellement et peuvent être combinées entre elles.

#### FORMATION COLLECTIVE EN PRÉSENTIEL

C'est la situation d'apprentissage la plus couramment utilisée et la plus connue. Elle s'organise généralement sous la forme de modules de formation qui font alterner des phases pratiques avec des phases théoriques, des périodes d'apport de connaissances avec des périodes de mobilisation de ces connaissances par des études de cas.

Sous réserve que les techniques pédagogiques utilisées et les contenus proposés soient bien adaptés aux besoins et au public en formation, c'est une méthode efficace et relativement économique. Des difficultés peuvent néanmoins exister dans la mise en pratique des compétences acquises lors du retour au poste de travail, si ce problème n'a pas été spécifiquement abordé durant la formation.

#### FORMATION-ACTION

Cette méthode complète la précédente et vise à en améliorer l'impact de la formation en intégrant, dans le programme, des phases d'application en situation de travail. Elle fait alterner, au cours de la session, les séquences suivantes : apports de méthodes et de connaissances, travaux de groupe pour préparer leur application sur le terrain, mise en application en situation, travaux de groupe pour faire le bilan. Les participants doivent, à l'issue de la formation, avoir produit un travail répondant à une situation professionnelle réelle. Cela suppose donc qu'en amont soit organisée la mise en situation professionnelle (prise de contact avec des partenaires

sur le terrain, formulation des termes de référence auxquels le travail conduit par les participants devra répondre).

Cette méthode est très efficace puisqu'elle permet, durant la formation, de confronter les apports aux difficultés de leur mise en pratique et de rechercher immédiatement des solutions. Les participants rencontrent ainsi moins de difficultés pour valoriser leurs acquis de retour à leur poste travail. Elle nécessite plus de temps de formation que la méthode précédente pour atteindre les mêmes objectifs pédagogiques, mais son impact est supérieur.

#### ÉCHANGES, VISITES DE TERRAIN ET VOYAGES D'ÉTUDES

Cette méthode s'appuie sur le fait, reconnu, que les échanges se font souvent mieux entre personnes homologues (d'agriculteur à agriculteur, entre conseillers occupant les mêmes fonctions, etc.) qu'entre des "apprenants" et un formateur. Elle peut être privilégiée quand les apports de connaissances, de méthodes ou de capacités nouvelles sont relativement limités et que l'essentiel des objectifs peut être atteint à travers les échanges d'expériences.

Son efficacité peut être renforcée avec la mise en place :

- avant la visite, d'une phase préparatoire au cours de laquelle les participants sont amenés à élaborer collectivement une grille correspondant aux attentes qu'ils ont vis-à-vis de la visite pour résoudre leurs problèmes ;
- après la visite, d'une phase de bilan pour analyser les similitudes et les divergences existant entre ce qu'ils ont vu et leur situation réelle et formaliser les acquis obtenus en référence à leurs attentes initiales.

#### STAGES DE TERRAIN

Les stages de terrain sont en général utilisés dans le cadre de stratégie de formation individuelle (plus rarement par binômes ou par trinômes). Le stage consiste à mettre la personne à former dans une situation concrète de travail avec un tutorat assuré par un maître de stage qui est chargé d'accompagner la progression du stagiaire et d'apporter les éléments de méthodes et de connaissances au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir.

Pour être efficace, cette méthode suppose qu'un certain nombre de conditions soient réunies :

- La première est de pouvoir disposer de lieux de stage correspondant aux futures situations professionnelles des formés. En effet, un décalage important des conditions de travail, entre le lieu de stage et le poste qu'occupera le stagiaire à son retour, handicape le rapatriement des acquis dans les pratiques professionnelles ;
- La seconde est de pouvoir s'appuyer sur des maîtres de stage, disponibles, compétents et expérimentés dans l'accompagnement de stagiaires. Cet encadrement requiert un investissement en temps non négligeable et le respect d'une démarche de tutorat permettant au stagiaire de développer progressivement des capacités d'autonomie ;
- La troisième condition est que soient clairement formalisés les objectifs d'apprentissage du stagiaire ou les termes de référence du travail qu'il devra conduire durant son stage. Ce document doit avoir une valeur contractuelle entre le stagiaire, le maître de stage et le prescripteur du stage (responsable hiérarchique ou responsable de formation).

Sous réserve que ces conditions soient bien remplies, le stage est une situation d'apprentissage intéressante. Elle permet notamment de répondre aux besoins en formation qui concerne des

effectifs très réduits, comme dans le cas par exemple de la nécessité de remplacement ponctuel de personnel (mutation, retraite).

### FORMATION À DISTANCE

Cette situation d'apprentissage est en pleine expansion. Elle n'est pas toujours très adaptée au contexte de la formation continue. En effet, l'offre de formation existante est souvent construite dans le cadre d'un cursus universitaire, centré sur les contenus. Elle vise l'acquisition de connaissances mais permet peu l'acquisition de capacités pratiques ou relationnelles. Elle facilite moins l'émergence d'une dynamique au sein du groupe en formation, source de motivation, qui est permise par les relations interpersonnelles s'établissant en présentiel au sein du groupe et avec le formateur.

Des difficultés importantes existent également au niveau de l'accès au matériel informatique et au réseau Internet de plus en plus utilisés comme support dans ce type de formation.

Un autre obstacle est celui de la conciliation, en termes de disponibilité, que doit faire l'apprenant entre ses activités professionnelles et ses activités d'apprentissage. Ceci suppose que soient mises en place des modalités particulières de réalisation de ces formations, qui tiennent compte de cette contrainte, pour limiter le plus possible les abandons qui en découlent.

Néanmoins, et malgré toutes ces limites, la formation à distance peut se révéler un outil précieux notamment quand elle s'articule en complément de phases de formation organisées en présentiel.

### CHOISIR LE LIEUX DES FORMATIONS

La localisation des formations à réaliser doit être précisée. Pour des effectifs importants concernés par une même action de formation, il est indispensable d'envisager la constitution d'une offre pérenne de formation au plan national. Cela suppose de pouvoir s'appuyer sur des structures de formation compétentes dans le domaine (si ces structures n'existent pas, il sera nécessaire de renforcer ou de créer des capacités d'ingénierie pédagogique). Les étapes à parcourir sont alors la formation de formateurs et l'élaboration de mallettes pédagogiques correspondant aux différentes actions de formation qui sont à conduire. C'est précisément l'option retenue par le projet PADFA, et l'objet de ce guide.

Pour les formations qui sont réalisées sur place, le choix du lieu de formation doit également être réfléchi. Elles peuvent être organisées de manière décentralisée pour se rapprocher au plus près du terrain et limiter les déplacements des participants. Cette option présente l'avantage de pouvoir organiser plus facilement les activités d'application pratiques et de rester au plus près des réalités professionnelles que vivent les apprenants. Cependant, quand les intervenants sont difficiles à mobiliser ou qu'il est nécessaire que les participants prennent du recul par rapport à leurs pratiques et leur contexte, il sera préférable d'opter pour des formations plus centralisées. Dans ce cas, il est conseillé de ne pas organiser la session trop près de l'institution mère pour éviter que les participants ne profitent du déplacement pour, par exemple, régler des problèmes administratifs en empiétant sur le temps de formation.

Enfin, si la création d'une dynamique au sein du groupe fait partie des objectifs de la formation, il est préférable d'organiser la formation sous forme résidentielle (les participants étant hébergés au sein du centre de formation) pour favoriser le développement des relations entre les participants. Dans ce cas, la structure d'accueil qui hébergera la formation devra avoir les infrastructures nécessaires en termes de capacité de restauration et de logement.

## CHOISIR LE MOMENT DES FORMATIONS

Tel que nous l'avons défini précédemment, un besoin en formation correspond à un écart existant, à un moment donné, entre les compétences attendues pour assumer des fonctions et les compétences détenues par les agents.

La première idée pour combler ce différentiel est de traiter le problème à la base en cherchant à modifier les cursus de formation initiale pour que les profils de compétences des jeunes diplômés soient en meilleure adéquation avec les besoins des services. C'est une démarche qui doit effectivement toujours être entreprise tout en sachant qu'elle peut être longue et difficile.

C'est donc par la voie de la formation professionnelle continue que des évolutions pourront être obtenues sur le court terme et c'est principalement ce type d'activités qui est intégré dans le plan de formation.

Le moment de la réalisation des formations doit être choisi soigneusement. Certaines actions doivent se succéder dans un ordre logique car elles constituent un itinéraire ou une progression qui doit être respectée. D'autres au contraire doivent être organisées simultanément pour toucher dans le même temps différentes catégories d'acteurs. Une première réflexion doit donc être conduite autour du calendrier d'exécution des formations.

Une deuxième préoccupation est relative au choix du meilleur moment pour réaliser une formation donnée. Des considérations telles que le calendrier de travail des personnes à former qui influe sur leur disponibilité et sur leurs préoccupations (et donc leur motivation), ou l'existence d'une saison des pluies qui peut entraver les déplacements et gêner le bon déroulement des activités de formation, doivent être prises en compte.

L'élément le plus important dans ce domaine semble toutefois être le fait que les acquis de la formation s'érodent s'ils ne sont pas rapidement mis en pratique. C'est pourquoi, si la mise à disposition de moyens spécifiques est indispensable à la mise en œuvre des compétences faisant l'objet de la formation, ces moyens doivent pouvoir être mis en place dès l'issue de la formation ou dans les quelques semaines qui suivent. La formation ne devrait pas être réalisée tant que ceci n'est pas assuré.

La dernière question d'importance est celle de la régularité et de la pérennité de la formation. La formation peut, en effet, être un élément déterminant dans la création d'une dynamique entre les participants et dans le maintien de leur motivation. Cette dynamique doit être entretenue à travers l'organisation régulière d'ateliers dont les objectifs peuvent être définis comme suit :

- faire le bilan quantitatif et qualitatif des activités ;
- restituer les résultats des activités ;
- compléter la formation des agents en fonction d'une part des dysfonctionnements constatés dans le déroulement des activités (analyse d'incidents) et, d'autre part, des évolutions du réseau de conseil ;
- élargir le champ de compétence des agents en tenant compte des besoins en formation exprimés lors des formations précédentes ;
- affiner l'analyse des besoins en formation.

Au cours de ces ateliers, une part importante doit être laissée à des séquences participatives au cours desquelles les agents sont sollicités pour analyser la situation et faire des propositions afin qu'ils se sentent bien acteurs du réseau dans lequel ils travaillent.

Pour une pleine efficacité des actions de formation, il est indispensable que la plus grande cohérence existe sur le fond (méthodes et approches préconisées, contenus des messages) entre les différents niveaux de formation, autrement dit que tous les acteurs quels que soient leurs niveaux (national, régional, local, secteur public, secteur privé), parlent le même langage. Il convient donc de ne pas émietter la réalisation du plan de formation sur un nombre trop important de partenaires afin de limiter les risques d'incohérences ou de contradictions.

#### 6.4 CONSÉQUENCES POUR L'ACTION

Après avoir parcouru l'ensemble de ces étapes, le plan de formation peut être formalisé dans un document qui présente le tableau des actions à mettre en œuvre et pourra être utilisé comme document de référence dans les discussions avec les décideurs politiques, techniques et financiers, d'une part, et les opérateurs de formation d'autre part.

##### Matrice pour un plan de formation

Acteurs Concernés	Référentiel de formation	Type de formation	Lieu de formation	Période et durée	Partenaire de formation
Liste des acteurs concernés par cette activité de formation en précisant les prérequis ou critères d'admission	Liste des compétences à construire ou à renforcer pour ce groupe d'apprenants	Précisions sur le caractère individuel ou collectif de l'action de formation et sur les situations d'apprentissage souhaitées	Localisation de la formation	Dates de réalisation de la formation  Durée de la formation  Périodicité prévue	Partenaires mobilisés pour l'ingénierie, pour les interventions, et pour l'accueil de la formation
Idem pour l'action de formation n°2					

## 7 CAHIER DES CHARGES ET ANALYSE D'UNE OFFRE DE FORMATION

### 7.1 PRÉPARER UN CAHIER DES CHARGES ET ANALYSER UNE OFFRE DE FORMATION

Une fois la formation reconnue comme étant un facteur déterminant d'amélioration des activités des conseillers et leurs besoins en formation analysés, le plan de formation élaboré ; il reste, avant de passer à la phase opérationnelle, à trouver ou à générer des offres de formation répondant aux spécifications qui ont été définies pour chaque action retenue dans le plan de formation.

Dans bien des cas, il est nécessaire de passer par la construction d'une offre répondant spécifiquement aux besoins et il faut pour cela sous-traiter la réalisation de cette action à un partenaire de formation qu'il soit interne (service formation des deux ministères) ou externe (école, faculté, centre de formation...).

A ce stade il existe un risque notable de dérive vers des programmes de formation "standards", souvent trop théoriques, décalés par rapport aux situations de travail et abordant parfois des missions ou tâches qui ne correspondent pas aux attributions des participants. Pour éviter cela, la formulation d'un cahier des charges pour la formation à sous-traiter paraît indispensable. Ce document doit servir :

- pour la structure chargée de la formation, de guide dans la conception de l'offre qu'elle proposera ;
- pour les responsables du dispositif de conseil, de document de référence dans l'appréciation des offres qui leur seront proposées ;
- pour les deux parties, de support de négociation et de contractualisation.

### 7.2 PRÉPARER UN CAHIER DES CHARGES DE FORMATION

L'objectif de ce type de document est de décrire le plus précisément possible les attentes vis-à-vis de la formation. Du soin apporté à sa préparation dépend la qualité de l'offre de formation qui sera élaborée.

Chaque action de formation doit donc faire l'objet d'un cahier des charges qui doit comporter au moins les rubriques suivantes :

1. Le contexte et la demande de formation, où sont présentés :
  - la politique du secteur ;
  - l'état des lieux de la situation ;
  - les orientations stratégiques de l'institution dans le domaine de l'appui-conseil ;
  - les évolutions en cours ou visées ;
  - le problème à résoudre et les résultats attendus de la formation ;
2. Le(s) public(s) à former, où sont décrits :
  - les catégories d'acteurs visées par cette action de formation ;
  - les emplois et fonctions occupés ;
  - les évolutions prévues dans leurs attributions ;
  - leur niveau d'instruction, de diplômes ;
  - leur nombre ;
  - leurs disponibilités.
3. Les objectifs de la formation, où sont précisés :
  - la liste des compétences à construire ou à renforcer ;
  - les processus de changement à accompagner.

4. L'organisation de la formation, qui décrit :
  - les périodes de réalisation souhaitées ;
  - les situations d'apprentissage attendues ;
  - la durée estimée de l'action de formation ;
  - les lieux de réalisation ;
  - les contraintes matérielles particulières (le cas échéant) ;
  - le niveau et le type de formateurs attendus ;
  - le rôle du prestataire de formation.
  
5. Les modalités de contrôle et d'évaluation, qui précisent les modalités et indicateurs pour les différents niveaux d'évaluation :
  - évaluation de la formation elle-même et contrôle de sa réalisation ;
  - évaluation des participants ;
  - évaluation des impacts.
  
6. Les modalités administratives et financières, qui établissent :
  - les modes de contractualisation ;
  - les coûts et les budgets ;
  - les modalités de facturation et de rétribution ;
  - les modalités de réponse à l'appel d'offres et le chronogramme correspondant (le cas échéant).

Ce cahier des charges peut constituer une base pour le lancement d'un appel d'offres si l'on souhaite la mise en concurrence de plusieurs institutions de formation. Certains éléments au sein de ces rubriques peuvent être laissés à la libre appréciation des soumissionnaires et servir alors d'indicateurs d'évaluation de la qualité technique des différentes offres.

Dans le cadre de partenariat de gré à gré, il sera utilisé comme base de discussion et support de négociation avec l'institution de formation partenaire.

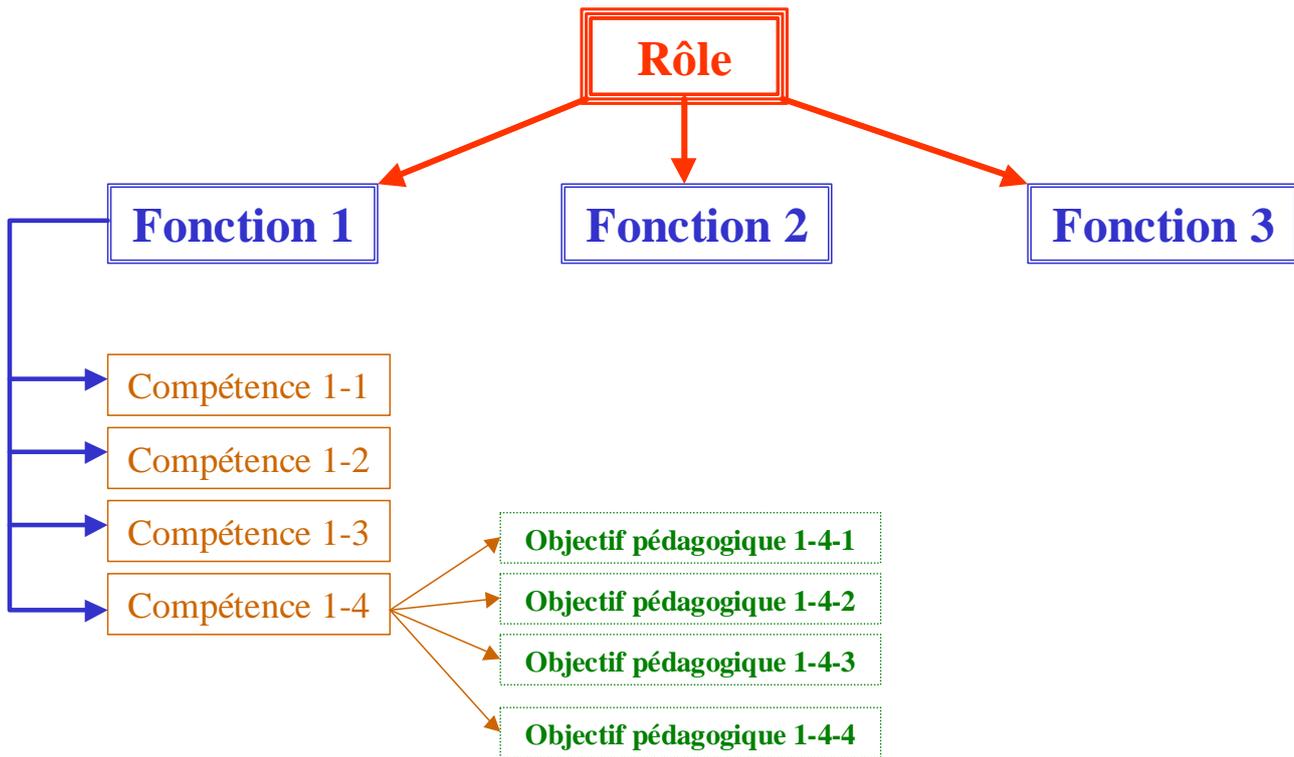
### **7.3 ANALYSER UNE OFFRE DE FORMATION**

Un responsable du dispositif d'appui-conseil, en tant que maître d'ouvrage, doit être en mesure d'analyser les offres de formation disponibles ou qui lui sont proposées par les partenaires de formation (qui jouent alors le rôle de maître d'œuvre). Cette analyse critique doit lui permettre d'évaluer la qualité d'une offre et d'identifier les aspects qu'il conviendrait d'améliorer pour renforcer l'adéquation offre / besoins et donc augmenter l'impact de la formation qui doit être réalisée. Elle se fonde non seulement sur la notoriété technique et pédagogique de l'organisme de formation mais aussi sur l'ensemble des critères suivants.

#### **COHÉRENCE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES / OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES**

Le référentiel de compétences d'une formation est un élément central de son cahier des charges. Il liste l'ensemble des compétences à construire ou à renforcer au niveau des participants. Une première analyse consiste à vérifier la cohérence entre le référentiel de compétences élaboré pour la formation (à partir de l'analyse des besoins en formation) et les objectifs pédagogiques affichés dans l'offre de formation. Autrement dit de voir si l'ensemble des objectifs pédagogiques proposé est bien suffisant (ne manque-t-il rien ?) et si chacun d'entre eux est bien nécessaire (est-il réellement utile ?) pour la construction des compétences visées. Cette première phase permet d'identifier les ajouts ou les suppressions à réaliser dans le programme de formation.

DU RÔLE DE L'ACTEUR À L'OBJECTIF PÉDAGOGIQUE



Ainsi que l'indique la figure ci-dessus, pour être efficace, un conseiller doit pouvoir assurer un certain nombre de fonctions. Chaque fonction suppose que soient maîtrisées un certain nombre de compétences. L'acquisition de chaque compétence passe par l'atteinte d'un ensemble d'objectifs pédagogiques. Ces déclinaisons successives doivent être réalisées rigoureusement sans oubli et sans surcharge inutile.

Un deuxième angle d'analyse est celui portant sur la qualité des objectifs pédagogiques. Un objectif pédagogique correctement formulé présente les caractéristiques suivantes :

- il précise ce que les participants seront capables de faire à l'issue de la session (les participants, à l'issue de la session seront capables de...) ;
- il évoque une situation concrète de travail ;
- il utilise un verbe d'action<sup>3</sup> à l'infinitif (citer, expliquer, interpréter, évaluer, analyser, préparer, animer, réaliser...).

Une attention particulière doit être portée sur ce premier critère d'analyse. Il convient en particulier de considérer avec une certaine prudence les offres de formation présentant leurs objectifs uniquement sous la forme d'une liste de thèmes ou de contenus.

**COHÉRENCE OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES / PROGRAMME DE FORMATION**

Il faut également vérifier que les objectifs pédagogiques affichés dans l'offre de formation se retrouvent bien dans son programme. Cette analyse doit porter sur le fond et sur la forme.

Sur le fond, il faut apprécier à travers les intitulés des séquences de formation, leurs durées respectives et leurs contenus, si le programme permettra d'atteindre les objectifs.

<sup>3</sup> Cf. annexe n° 2 : Liste des verbes d'action

L'analyse de la forme porte sur les techniques pédagogiques proposées dans le programme de formation. En général, la maîtrise d'une compétence mobilise différents domaines du savoir : des connaissances (domaine du savoir), des capacités gestuelles ou sensorielles (domaine du savoir-faire), des capacités relationnelles (domaine du savoir-être). La transmission d'acquis dans chacun de ces domaines fait appel à des techniques pédagogiques spécifiques :

- domaine du savoir : exposé, cours, étude de cas, résolution de problèmes
- domaine du savoir-faire : démonstration, mise en pratique, entraînement
- domaine du savoir-être : simulations, jeux de rôles, mise en situation.

Il convient donc de vérifier que le prestataire de formation a bien prévu, dans chaque séquence, l'utilisation des techniques pédagogiques les mieux adaptées au domaine concerné.

Ces formations s'adressant à des publics d'adultes devraient en outre privilégier le recours aux techniques participatives pour mobiliser et faire partager les expériences des participants.

Enfin, toute formation devrait être accompagnée de la remise aux participants de supports didactiques. La compilation de l'ensemble de ces documents sous la forme d'un manuel ou d'un classeur construit de manière à pouvoir être facilement utilisé dans l'exercice des missions liées à l'appui-conseil.

Une négociation doit donc s'établir avec le prestataire de formation autour de ce deuxième critère d'appréciation pour demander les aménagements qui apparaîtraient nécessaires dans le programme proposé, les techniques pédagogiques envisagées et les supports didactiques distribués.

#### **PRISE EN COMPTE DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES**

La formation, pour avoir un impact, ne doit pas se cantonner aux seuls aspects techniques des compétences à transmettre, mais également aborder leurs conditions (moyens) et modalités (organisation) de mise en œuvre, ainsi que les éléments qui supportent cette mise en œuvre (politique et réglementation). Il convient donc de vérifier, dans l'offre de formation, si ces points sont bien traités.

Par ailleurs, il est important que soient prises en compte, lors de la formation, les conditions particulières d'exercice des activités liées au contexte du pays, de la région ou du département. Cela peut être réalisé en intégrant ces spécificités dans les contenus de formation, ou, si l'on part de contenus plus standards, en prévoyant des séquences participatives durant lesquelles leurs modalités d'application (difficultés et alternatives) seront débattues. Les formations faisant alterner des phases d'apport de connaissances et de méthodes avec des phases de mises en situation professionnelle (formation-action) sont particulièrement intéressantes dans ce domaine.

Ce dernier critère d'appréciation d'une offre revêt toute son importance dans la mesure où une formation trop éloignée des situations professionnelles n'aura qu'un impact très limité sur les pratiques professionnelles des conseillers.

## 7.4 CONSÉQUENCES POUR L'ACTION

### IMPORTANCE STRATÉGIQUE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Ce document<sup>4</sup>, formalisant la liste des compétences à construire ou à renforcer, devrait être systématiquement produit pour chaque action de formation. Il doit être complété par les autres éléments du cahier des charges à chaque fois que l'action est sous-traitée à une structure partenaire.

### LA CONCEPTION D'UNE ACTION DE FORMATION SE FAIT DANS LE CADRE D'UNE NÉGOCIATION

Le rôle du responsable du service officiel ne se limite pas à la formulation d'un besoin ou d'une commande vis-à-vis d'un prestataire de formation. Il comporte également une phase de négociation avec ce dernier qui se doit de fournir la liste des objectifs pédagogiques, le programme, le descriptif des modalités et techniques pédagogiques qui seront utilisées. C'est à ce prix que la formation peut avoir un impact optimum.

## 8 L'ÉVALUATION D'UNE FORMATION.

### 8.1 EVALUER UNE FORMATION

Évaluer une formation c'est mettre en place, dès la phase de conception, différents niveaux d'évaluation qui permettront de se faire une idée de la qualité de l'action de formation en elle-même et de ses impacts sur le terrain. C'est une phase qui est trop souvent négligée alors qu'elle est fondamentale pour évaluer rétrospectivement la qualité d'un prestataire de formation, pour affiner l'analyse des besoins en formation qu'il faudra satisfaire ultérieurement et pour améliorer l'efficacité de ses actions au sein du réseau de conseil.

Bien souvent elle se limite à la mesure du degré de satisfaction des participants à l'issue de la formation. L'appréciation de l'impact doit être pourtant une préoccupation permanente des responsables du dispositif de conseil organisant des actions de formation. Cette dernière n'est possible que si des critères et des modalités ont été définis dès le départ, dans le cadre d'un dispositif construit qui vise à distinguer les déterminants imputables à la formation de ceux qui relèvent d'autres facteurs.

Les méthodes applicables aux différents niveaux d'évaluation d'une formation doivent être maîtrisées par les formateurs des conseillers ainsi que l'analyse des résultats de ces évaluations. Il existe des évaluations immédiates et des évaluations différées.

### 8.2 LES ÉVALUATIONS IMMÉDIATES

Elles sont mises en place durant le déroulement de la formation ou à la fin de celle-ci. Elles relèvent donc de la responsabilité du formateur des conseillers. Elles comportent trois niveaux et permettent d'identifier les améliorations à apporter au programme durant son déroulement ou pour les mises en œuvre ultérieures ainsi que les points faibles qu'il faudra suivre sur le terrain avec une vigilance particulière lorsque les apprenants auront rejoint leurs postes de travail.

### ÉVALUATION CONTINUE

L'évaluation continue se déroule durant la session pour adapter le programme au rythme d'acquisition des participants. Elle vise à identifier au fur et à mesure les points d'incompréhension chez les participants et à y remédier. C'est un outil important pour le formateur car il permet de s'assurer que l'ensemble du groupe garde bien une cohésion suffisante dans sa progression.

---

<sup>4</sup> Cf. annexe n° 3 : exemple de référentiel de formation des conseillers

Différentes méthodes peuvent être mises en place pour atteindre ce but (voir l'exemple de la technique des Questions Récapitulatives). L'essentiel est que cette préoccupation d'évaluation continue soit bien prise en compte dans le programme.

### ÉVALUATION DE SATISFACTION

L'évaluation de satisfaction mesure le degré de satisfaction des participants par rapport à la formation. Elle peut porter sur les aspects pédagogiques (le fond et la forme des interventions) et sur l'organisation pratique (hébergement, durée, infrastructures) de la formation<sup>5</sup>.

Diverses modalités peuvent être envisagées et peuvent être combinées entre elles :

*Évaluations individuelles : séquence par séquence* sur la base d'un tableau que chaque participant remplit au fur et à mesure du déroulement de la formation (appréciation de chaque séquence de formation sur le fond, sur la forme, points forts, points faibles, remarques) ; ou *finale* sur la base d'un questionnaire rempli par chaque participant en fin de session (points les plus appréciés, les moins appréciés, satisfaction par rapport aux attentes, à l'atteinte des objectifs...)

*Évaluations collectives* : au cours desquelles l'ensemble du groupe est questionné en plénière ou par sous-groupes.

Ce type d'évaluation est indispensable pour le prestataire de formation. C'est en effet à partir de l'analyse de ces résultats qu'il peut décider de changer d'intervenant ou d'améliorer le déroulement de certaines séquences de formation.

Pour le maître d'ouvrage l'intérêt est plus limité. Les informations qu'il peut en tirer portent sur le ressenti qu'ont eu les participants vis-à-vis de la qualité de la formation et sur la dynamique qui est ou non apparue au sein du groupe en formation.

Néanmoins, le fait que le prestataire de formation prévoit la mise en place de ce type d'évaluation constitue un bon indicateur de son souci permanent d'améliorer la qualité de ses prestations. Il permet également d'identifier les points qui sont susceptibles d'avoir été mal acquis durant la formation. Il est donc souhaitable que ce type d'évaluation soit systématiquement prévu et que la restitution de l'analyse de ses résultats en soit faite au maître d'ouvrage.

### ÉVALUATION DES ACQUIS

L'évaluation des acquis mesure, en fin de formation, les compétences et les connaissances acquises par les participants. Elle peut également porter sur l'évolution des représentations qu'ont les participants d'un problème ou d'un concept donné.

Elle est parfois mise en place en deux temps, une première phase en début de session pour faire l'état des lieux des connaissances ou des représentations de départ et une seconde phase en fin de formation, avec parfois les mêmes outils, pour mesurer les évolutions.

Les outils doivent être bâtis à partir des objectifs pédagogiques de la session et peuvent prendre diverses formes :

- questionnaire à choix multiple<sup>6</sup> (QCM) ;

---

<sup>5</sup> Cf. Annexe n° 4 : Exemple de fiche d'évaluation de satisfaction

<sup>6</sup> Cf. Annexe n° 5 : Exemple de QCM

- questions à réponses ouvertes et courtes (QROC) ;
- jeux de questions à traiter en sous-groupes ;
- examen écrit ou oral.

L'évaluation des acquis peut être individuelle et nominative, notamment quand la formation a des visées promotionnelles ou que l'on doit certifier l'acquisition des compétences par chaque participant (on parle alors d'évaluation normative). Cette modalité est parfois difficilement acceptée par les publics issus de la formation continue, sauf quand elle est justifiée par la délivrance d'un diplôme.

Elle peut être individuelle et anonyme, ou collective, quand l'objectif recherché se limite à la mesure globale des acquis de l'ensemble du groupe. Elle est dans ce cas plus facilement acceptée par les participants.

Ce type d'évaluation est trop rarement mis en œuvre alors qu'il apporte des informations précieuses qui seront indispensables pour analyser les facteurs en cause d'un impact de la formation jugé ultérieurement insuffisant. En effet, en l'absence de mesure des acquis, il ne sera pas possible de déterminer si le défaut d'impact doit être attribué à la faiblesse de l'analyse des besoins de formation, aux imperfections dans la réalisation de la formation, ou à d'autres facteurs externes.

### 8.3 LES ÉVALUATIONS DIFFÉRÉES

Les évaluations différées mesurent l'évolution des pratiques professionnelles des participants suite à la formation et l'impact de ces évolutions sur la problématique que l'on cherchait à résoudre. Elles sont conduites en situation de travail, quelques mois après la formation et se fondent sur des indicateurs qu'il faut avoir définis au préalable, dès la phase de conception de la formation. Elles renseignent aussi sur les améliorations à apporter au programme déjà réalisé et permettent également d'identifier les besoins de formation qu'il faudra satisfaire dans l'avenir. Leur mise en œuvre relève la plupart du temps de la responsabilité du maître d'ouvrage.

#### ÉVALUATION DE L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Une des premières préoccupations, après avoir organisé une formation, est de mesurer en quoi cette action a fait évoluer les pratiques professionnelles des participants. Cette évaluation doit être réalisée à travers les activités de suivi conduites par les responsables du dispositif de conseil. Elle doit permettre d'apprécier le degré de mise en œuvre des compétences nouvellement acquises par les conseillers, en situation professionnelle. L'élaboration des indicateurs se fonde sur le référentiel de compétences établi lors de la phase de conception de la formation.

Si les résultats sont défavorables, il convient alors d'analyser les causes de ces insuffisances. Elles peuvent être liées :

- à des imperfections dans la construction des besoins en formation ;
- à une déficience dans la réalisation de la formation, cette information est donnée par l'évaluation des acquis en fin de formation (si elle a été réalisée) ;
- au fait que la formation n'était pas un facteur déterminant dans la résolution des problèmes visés ou à l'interférence avec d'autres facteurs (moyens insuffisants, organisation du travail mal définie par exemple).

## ÉVALUATION DES IMPACTS

L'évaluation des impacts porte sur l'évolution de la situation problème que l'on cherchait à résoudre à travers la formation. A-t-elle évolué favorablement (impact positif, indicateurs) ou constate-t-on encore des difficultés ou insuffisances (impact négatif, indicateurs). Il peut exister en effet des situations où les participants ont bien acquis des compétences durant la formation, mais n'ont pas su ou n'ont pas pu les mettre en pratique car des difficultés restent encore non résolues.

Les causes de ce type d'échec sont alors à rechercher parmi les insuffisances de l'analyse des problèmes ou dans l'influence de facteurs externes plus globaux, liés à la filière ou au contexte socio-économique ou politique.

### Conclusion

Les évaluations sont donc des outils de pilotage indispensables pour l'utilisation de la formation dans le renforcement des performances d'un service d'appui conseil.

Elles permettent de mesurer les évolutions de compétences des individus, de juger de la qualité d'une action de formation et d'en apprécier les impacts sur le terrain.

Pour atteindre ces buts, il est nécessaire de mettre en place un véritable système d'évaluation qui doit produire des informations à différents niveaux. Les modalités et indicateurs d'évaluation doivent être préparés dès la phase de conception de l'action de formation.

Les résultats de ces évaluations doivent être analysés et confrontés les uns aux autres pour déterminer les améliorations à apporter aux formations, pour déterminer les actions complémentaires à conduire et pour identifier les facteurs sur lesquels il conviendrait de jouer pour potentialiser l'impact des formations sur le réseau.

## **FICHES PÉDAGOGIQUES**

<b>FICHE 1</b>	<b>RÈGLES À RESPECTER AU DÉMARRAGE D'UNE SESSION.....</b>	<b>40</b>
<b>FICHE 2</b>	<b>PRÉSENTATION INTERPERSONNELLES.....</b>	<b>42</b>
<b>FICHE 3</b>	<b>COMMENT FAVORISER LA MOTIVATION D'UN ADULTE QUI APPREND ?.....</b>	<b>43</b>
<b>FICHE 4</b>	<b>ANIMER UN EXPOSÉ ET UN ÉCHANGE.....</b>	<b>44</b>
<b>FICHE 5</b>	<b>ANIMER UN TRAVAIL EN SOUS-GROUPES.....</b>	<b>46</b>
<b>FICHE 6</b>	<b>MÉTHODE PROGRESSIVE .....</b>	<b>48</b>
<b>FICHE 7</b>	<b>ANIMER UN CAS PRATIQUE .....</b>	<b>49</b>
<b>FICHE 8</b>	<b>ANIMER UN JEU DE RÔLE .....</b>	<b>50</b>
<b>FICHE 9</b>	<b>LES JEUX PÉDAGOGIQUES .....</b>	<b>52</b>
<b>FICHE 10</b>	<b>MISE EN COMMUN DES CONNAISSANCES .....</b>	<b>54</b>
<b>FICHE 11</b>	<b>QUESTIONS RÉCAPITULATIVES .....</b>	<b>55</b>

## Fiche 1

### Règles à respecter au démarrage d'une session

« On n'a jamais l'occasion de faire deux fois une bonne impression ! »

Une introduction doit être mobilisatrice et accueillante. Le début d'une session est un moment important qui a une influence forte sur son déroulement.

**Pour vous, il s'agit de « prendre la mesure » du groupe de stagiaires**

**Pour les stagiaires, c'est le moment de se mettre en condition d'apprentissage.**

Il est important de créer un bon climat d'apprentissage pour rassurer les stagiaires qui se posent de nombreuses questions :

- Qui est le formateur ? Est-il compétent ? Sera-t-il à notre écoute ?
- Quelle va être l'organisation ? Les horaires ? Les pauses ?
- Qui sont les autres stagiaires ?
- Que va-t-on faire ? Quel est le programme ? Quelles méthodes ? Quel rythme ?
- Pourquoi suis-je là ? Qu'est-ce que la formation va m'apporter ? Serai-je à la hauteur ?
- Quel va être le style de cette formation ? traditionnelle, académique ou active, participative ?

Il est important de mettre les participants en situation active, participative très tôt dans la formation pour qu'ils comprennent rapidement qu'ils vont avoir à s'investir et à s'impliquer dans les activités qui leur seront proposées.

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons quatre étapes :

#### Organiser les présentations

Pas d'impasse sur cette étape. Il faudrait créer dès le démarrage, une ambiance propice à l'apprentissage.

⇒ **Étape 1 : Présentation de l'animateur** : Qui êtes-vous ? Votre parcours ? Pourquoi est-ce vous qui animez ? Pour être crédible, vous devez rassurer les participants sur vos compétences, sans toutefois les « écraser » !

Votre enthousiasme et votre motivation à partager ce moment avec les participants contribue à créer un climat de confiance et à rassurer les stagiaires.

⇒ **Étape 2 : Présentation des stagiaires** : Par un tour de table en proposant un canevas de questions et une durée limitée : simple et peu chronophage. Ou par des présentations croisées. En binôme chacun recueille des informations sur son partenaire puis les restitue au grand groupe ; meilleure connaissance des stagiaires entre eux et climat de confiance. Elles sont davantage adaptées pour des actions de formation de longue durée.

#### Recueillir les attentes des participants

Il s'agit de questionner les participants : quelles questions vous posez-vous ? Qu'attendez-vous de ce stage ? À la fin de la formation, vous serez satisfait si...

Vous devez les écouter attentivement, reformuler sans déformer ni influencer et écrire éventuellement sur le tableau, en essayant de respecter une égalité entre les stagiaires. Si certaines attentes sont en dehors du programme, le préciser d'emblée.

**Étape 3 : Présenter les objectifs, le programme de formation, les méthodes pédagogiques**

De façon détaillée, avec clarté, en utilisant le paperboard si nécessaire, il est utile de présenter le contexte, les objectifs, le contenu, les méthodes, le découpage envisagé, les critères de réussite et les modalités pratiques. Rappeler aux stagiaires qu'ils ne doivent pas hésiter à intervenir, faire part d'une expérience ou poser des questions. Bien annoncer la remise d'un support papier ou électronique. Il est utile d'aboutir en début de session à une « contractualisation » avec les stagiaires autour de ces objectifs.

**Étape 4 : Rappeler les règles du jeu et l'organisation pratique : les horaires, les pauses, le déjeuner, le téléphone...**

Il est nécessaire pour le bon déroulement du stage de rappeler les horaires, les pauses, l'organisation du déjeuner, et de faire émarger sur la feuille de présence dès l'ouverture de la session et ensuite par demi-journée. Il n'est pas inutile de rappeler quelques règles du jeu :

- La liberté de parole et d'expression ;
- La bienveillance : nécessité d'échanger de façon constructive sans porter de jugement de valeur ;
- La confidentialité de l'animateur et des stagiaires sur les échanges ;
- L'implication : la participation de chacun est importante pour enrichir le stage ;
- La disponibilité : mobiles éteints ; participation de façon active au stage.

## Fiche 2 Présentation interpersonnelles

### Objectifs

- Faciliter l'établissement de relations interpersonnelles entre les participants à la formation ;
- Amorcer la constitution d'une cohésion au sein du groupe ;
- Favoriser la participation active et l'implication des membres du groupe.

### Indication

En tout début de session de formation, pour des groupes de personnes se connaissant peu ou pas du tout. Cette phase est particulièrement utile quand il existe une hétérogénéité de position hiérarchique ou sociale au sein du groupe.

### Modalités

La plupart du temps, le classique tour de table de présentation sans consigne particulière, aboutit au fait que les participants se retranchent derrière une présentation type « carte de visite » (nom, prénom, profession) ou « mini CV » pour ne pas prendre le risque de se dévoiler personnellement face au groupe. Il en résulte une pauvreté extrême des informations échangées à cette occasion, voire le renforcement des difficultés à établir des relations entre des membres du groupe ayant des statuts ou des positions différentes. Les modalités proposées ci-après permettent de « briser la glace » en incitant les participants à « baisser leur masque social » pour se présenter de manière un peu plus personnelle.

### Présentations dirigées

Le formateur demande aux participants de bien vouloir se soumettre à un plan de présentation (qui est si possible projeté sur écran ou affiché durant la séquence) parmi lesquelles se trouvent des questions plus personnelles :

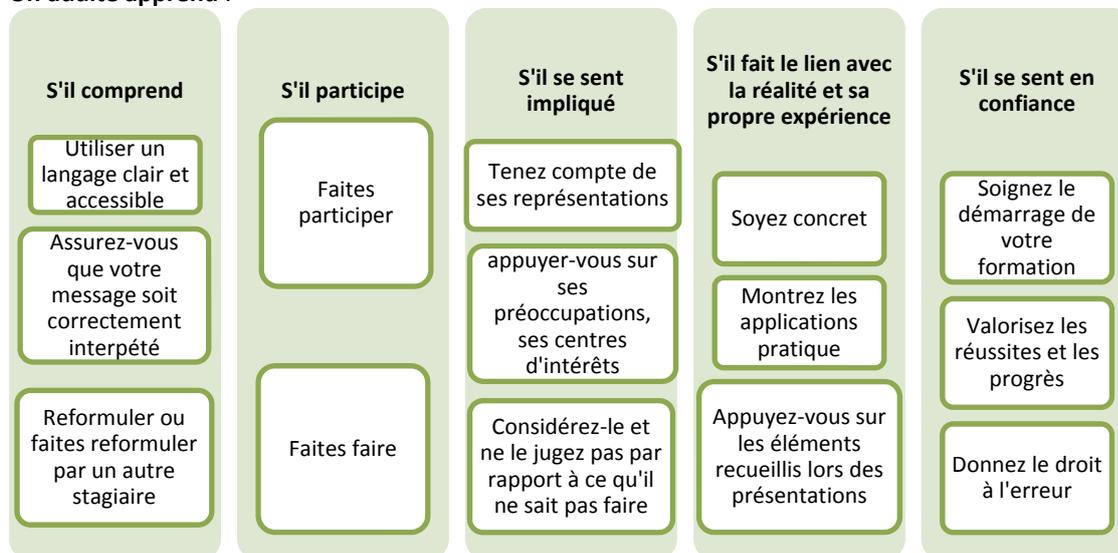
- Qui je suis ? Nom, prénom, âge, situation de famille, profession ;
- D'où je viens ? Géographiquement et professionnellement ;
- Où je vais ? Projet professionnel, place de cette formation dans mon projet professionnel ;
- Pour mieux me connaître : Ma passion dans la vie ; ce qui m'énerve le plus dans la vie.

Le formateur se présente en premier en suivant le plan de présentation qu'il aura préalablement exposé. Cela « dédramatisera » les questions personnelles et laissera un peu de temps aux participants pour se préparer.

**Fiche 3**

**Comment favoriser la motivation d'un adulte qui apprend ?**

Un adulte apprend :



Signalons à ce sujet que nous retenons :

- 10 % de ce que nous lisons ;
- 20 % de ce que nous entendons ;
- 30 % de ce nous voyons ;
- 50 % de ce que nous voyons et entendons ;
- 80 % de ce que nous voyons, entendons et disons ;
- 90 % de ce que nous voyons, entendons, disons et faisons.

Faites des points réguliers :

- Rappeler ce qui a été fait dans la journée ou la séquence ou faites le rappeler par les stagiaires ;
- Comparez avec les objectifs annoncés en introduction ;
- Assurez-vous de la compréhension de tous avant de passer à la séquence suivante.

Si vous co-animez :

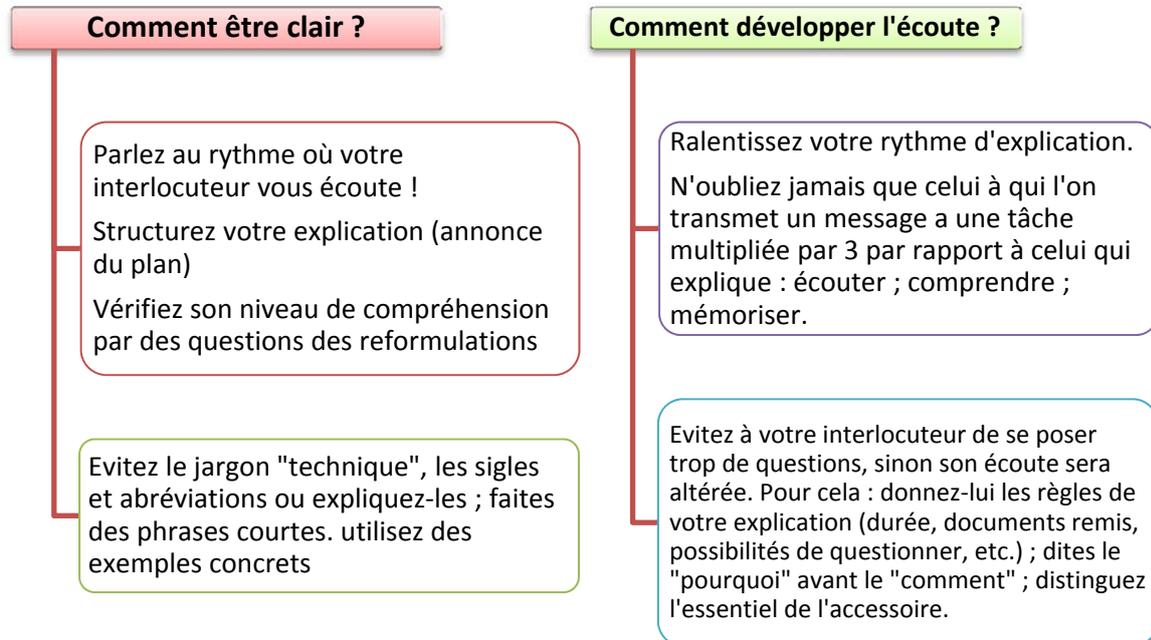
- Veillez à ne pas couper la parole, à laisser de la place à l'autre, à vous regarder, à vous écouter ;
- Ne contredisez jamais votre collègue devant le groupe.

Soignez la qualité de votre communication :

<p><b>LE REGARD :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soyez toujours face aux participants ;</li> <li>- gardez le contact visuel ;</li> <li>- si vous écrivez au tableau de papier, mettez-vous de côté.</li> </ul>	<p><b>LA VOIX :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pour éviter la monotonie, variez le débit ;</li> <li>sachez ralentir pour accentuer les parties importantes ;</li> <li>variez l'intonation pour ne pas être ennuyeux et maintenir l'attention ;</li> <li>- marquer un silence après des paroles importantes pour laisser aux stagiaires le temps de réfléchir sur les points énoncés.</li> </ul>
<p><b>L'ATTITUDE :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soyez détendu pour créer et maintenir une bonne ambiance ;</li> <li>- montrez de l'enthousiasme pour le sujet présenté ;</li> <li>- déplacez-vous dans la salle ;</li> <li>- changez de place pour souligner tel ou tel point important, mais n'arpentez pas sans cesse la salle.</li> </ul>	<p><b>LA GESTUELLE :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- évitez les mouvements de nervosité ;</li> <li>- ne triturez pas un crayon ou un objet quelconque.</li> </ul>

## Fiche 4 Animer un exposé et un échange

### Comment animer un exposé ? Se faire comprendre et maintenir l'attention ?



### Quelques conseils pratiques d'animation

#### **Sécurisez :**

Au démarrage de la formation mais aussi tout au long de la formation :

- Précisez l'avancement du stage ;
- Respectez le programme et le timing annoncé ;
- Faites des synthèses régulières ;
- Évaluez les acquis régulièrement.

#### **Impliquez :**

- Faites-les s'exprimer régulièrement en étant vigilant à la participation de tous ;
- Mettez-les en situation de « faire », d'agir ;
- Prenez l'habitude de laisser le groupe répondre aux questions posées, n'intervenez qu'en complément ;
- Demandez aux participants de faire des passerelles avec leur quotidien ;
- Demandez aux stagiaires ce qu'ils vont mettre en œuvre.

#### **Valorisez :**

- Leurs interventions en permettant à chacun d'être reconnu ;
- Valorisez le travail fourni ;
- Faites des liens avec leurs propres expériences ;
- Écoutez et reformulez ce que les stagiaires expriment.

### Que faire si le formateur ne sait pas répondre à une question ?

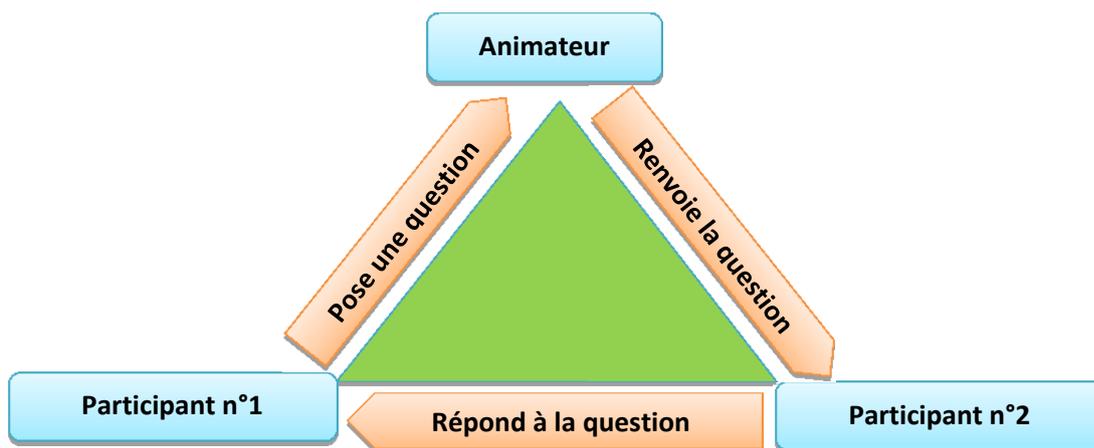
Le formateur l'accepte, s'appuie sur les stagiaires ou reporte à plus tard → il ne ressent pas la pression du groupe → Il assume de ne pas savoir sans remettre en cause son rôle de formateur. Il peut alors prendre note de la question et y répondre en différé.

### Pourquoi le formateur a parfois du mal à se faire comprendre ?

Quand le rythme est élevé et que les informations sont nombreuses ; la capacité d'absorption d'informations nouvelles est limitée (« *trop de sel, gâte la sauce* » Proverbe burkinabè).

### Comment susciter les échanges ?

#### La technique du triangle



#### L'intérêt

- Dynamise les débats, susciter les échanges ;
- Faire surgir les solutions du groupe ;
- Faciliter la progression du groupe vers l'atteinte des objectifs.

#### Les méthodes pour y parvenir

- Permettre l'expression de chaque participant ;
- Engager le débat et susciter les échanges autour d'arguments des participants (éviter de rester sur le simple échange d'opinions) ;
- Rechercher et formaliser les zones d'accord ;
- Utiliser le tableau de papier pour clarifier les débats, faciliter la synthèse et réguler le groupe ;
- Remercier le groupe pour sa participation, sa créativité.

#### Animer les débats ; quelques exemples de question

- Question directe : « qu'en pensez-vous Gérard ? »
- Question en relais : « Carole me pose cette question, et vous André qu'en pensez-vous ? » ;
- Question à la cantonade : « Que pensez-vous de ce qui vient d'être dit ? » ;
- Question miroir : (A la personne qui vient de poser la question) « mais vous-même Sylvie, qu'en pensez-vous ? ».

## Fiche 5

### Animer un travail en sous-groupes

#### Objectifs

- Faire travailler en sous-groupes en facilitant l'expression individuelle des idées de tous les participants ;
- Créer des liens entre les stagiaires ;
- Favoriser l'expression du plus grand nombre et de façon plus libre ;
- Aborder un thème sous différents angles ;
- Traiter plusieurs thèmes en même temps (un thème par sous-groupe) ;
- Valider la compréhension des stagiaires ;
- Aider à la mémorisation.

#### Comment organiser le travail en sous-groupes ?

L'organisation du travail en sous-groupes nécessite que des consignes très précises soient données.

Elles concernent :

- l'objectif ;
- le travail à produire : si besoin donnez un exemple de ce qui est attendu ; indiquez si les sous-groupes travaillent sur le même thème ou sur des thèmes complémentaires ;
- le temps imparti ;
- les moyens disponibles : les documents à utiliser, votre rôle pendant les travaux ;
- le partage des rôles au sein du sous-groupe : le rapporteur, le garant du temps... ;
- la mise en commun : comment ? par qui ? quel temps ?

#### La constitution des groupes

Ils peuvent être constitués de différentes façons. Par exemple :

- Groupe tiré au sort : pas de manipulation par l'animateur, pas de rejet de certains membres ; on évite de s'enfermer dans des habitudes et chacun apprend à travailler avec tout le monde.
- Groupe constitué de personnes ayant des compétences complémentaires si le groupe est hétérogène
- Groupe centré sur un thème.
- Groupe fonctionnel qui rassemble des personnes qui ultérieurement auront à utiliser ensemble les acquis de la formation.
- Groupe constitué librement en fonction des affinités.

#### Pendant les travaux en sous-groupes

Votre rôle est d'être directif pour la procédure de travail, et non-directif sur le contenu du travail réalisé. Ainsi votre intervention dans les sous-groupes est limitée :

- Assurez-vous que les consignes soient bien comprises et respectées ;
- Laissez une phase d'appropriation par les stagiaires et donc n'intervenez pas tout de suite dans les travaux de sous-groupes ;
- "Naviguez" ensuite d'un groupe à l'autre pour valider la progression du travail en train de se faire ;
- Encouragez régulièrement et ne laissez pas les stagiaires en situation de blocage ;
- Ayez en permanence un œil sur la progression des stagiaires, leur participation à tous au sein des sous-groupes ;
- Vérifiez que les modalités de restitution prévues seront bien respectées (désignation d'un rapporteur, préparation d'un document...). Les rapporteurs ne doivent pas être désignés au dernier moment !

- Rappelez le temps restant.

#### Comment procéder à la mise en commun ?

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise méthode, tout dépend de votre objectif et de ce que vous attendez en terme de restitution. Respectez bien les règles que vous avez annoncées au départ.

Pour éviter l'aspect répétitif des rapports si chaque sous-groupe a travaillé sur le même thème, vous pouvez demander à chaque rapporteur d'intervenir uniquement en complétant les interventions précédentes. Pensez alors à changer l'ordre de passage des groupes pour la restitution suivante. Chaque groupe peut aussi restituer une partie différente du travail demandé. Il est impératif de laisser tous les sous-groupes s'exprimer. Plus vos consignes auront été claires et précises plus les restitutions seront structurées et riches pour l'ensemble du groupe !

Votre rôle est alors de :

- rectifier si nécessaire et de faire clarifier les points formulés de façon équivoque ou ambiguë ;
- faire ressortir les points clés de l'analyse en vous appuyant sur la production des sous-groupes ;
- s'assurer de la compréhension des participants ;
- apporter un complément d'information si besoin, il n'est pas toujours utile. La restitution des travaux peut se suffire à elle-même.

## Fiche 6 Méthode progressive

### Objectif

Faire travailler en sous-groupes en facilitant l'expression individuelle des idées de tous les participants.

### Indication

Quand on doit travailler avec des groupes hétérogènes (par les niveaux des participants, dans leurs aspects culturels ou par les situations hiérarchiques).

### Modalités de mise en œuvre

#### ***Phase de travail individuel***

Le formateur présente rapidement le déroulement global de la méthode avec ses différentes phases. Il présente et explicite ensuite les termes de référence du travail proposé au groupe (présentation du problème, liste de questions...) qu'il peut distribuer sous format papier aux participants ou maintenir projetés à partir d'un transparent ou d'un diaporama. Il invite chaque participant à répondre individuellement aux termes de référence à partir de son expérience personnelle et à noter ses idées sur papier. Il laisse 5 à 10 minutes (selon l'ampleur du travail demandé) pour cette phase.

#### ***Mises en commun successives***

À la fin de la phase de travail individuel, le formateur demande aux participants de se réunir par paires et de mettre en commun leurs réflexions. Il insiste sur le fait que cette mise en commun ne doit pas aboutir à la recherche du dénominateur commun mais à bien valoriser également les divergences éventuelles de point de vue et toute la richesse des productions individuelles. Les modalités de constitution des paires peuvent être laissées au hasard ou au contraire être dirigées si le formateur souhaite que soit associés au sein de chaque paire des acteurs différents. Une durée de 15 à 20 minutes est en général suffisante pour cette mise en commun.

À l'issue du travail par paires, le formateur demande que les paires se regroupent par 2, 3 ou 4 (constituant ainsi des groupes de 4, 6 ou 8 participants) pour réaliser la mise en commun avec les mêmes précautions qu'évoquées précédemment quant à la préservation de la richesse des travaux produits lors de la phase précédente. Il demande que dans chaque groupe soit désigné un rapporteur. L'objectif de ce regroupement est d'aboutir à la constitution de 2 à 3 sous-groupes qui réaliseront la restitution finale. Une durée de 20 à 30 minutes est généralement suffisante pour cette phase.

#### ***Restitution finale, synthèse et débat***

Le formateur demande à chaque rapporteur de restituer le travail de son groupe, il fait la synthèse des différents apports et peut lancer un débat sur cette synthèse. Une durée de 30 à 60 minutes (selon l'ampleur du travail et le temps consacré au débat) est à prévoir pour cette phase.

### Intérêt de la technique

Les phases préliminaires de travail individuel et par paire donnent l'occasion à chacun de faire valoir ses idées et de lever les inhibitions pouvant provenir de l'hétérogénéité du groupe.

## Fiche 7 Animer un cas pratique

### Pourquoi des cas pratiques et des exercices ?

Ils permettent :

- de découvrir des concepts, des principes ;
- de mettre ses savoirs en pratique ;
- de prendre conscience de ses acquis tout au long de la formation ;
- de valider des connaissances.

Le stagiaire est mis en situation proche de son vécu : c'est motivant, facilitant et impliquant. Les échanges sont nombreux. Les stagiaires sont mis en situation de « faire », d'agir.

### Comment animer des cas pratiques et des exercices ?

#### **Lancement des consignes et créez un climat de confiance**

- Expliquez le « pourquoi » de l'étude de cas ou de l'exercice proposé ;
- Donnez des consignes précises, concrètes et un temps précis pour la préparation et la restitution : remettez un document écrit ou notez-les au tableau de papier ;
- Assurez-vous de la compréhension avant de laisser les participants en travail autonome ;
- Favorisez les travaux en groupes ou en binômes ou expliquez pourquoi le travail doit se faire individuellement.

### Comment exploiter des cas pratiques et des exercices ?

#### **Pendant les études de cas ou exercices :**

- Mêmes consignes que pour les travaux en sous-groupes ;
- Ne laissez pas les stagiaires en situation de blocage, restez en ressources pour les aider ;
- Les échanges sont organisés par le formateur mais ce sont les participants qui restituent ;
- Mettez en évidence le travail réalisé et les réussites ;
- Repérer les points de blocage ou les difficultés rencontrées et faites-les lever par le groupe plutôt que de le faire vous-même ;
- Reprenez la main si besoin pour dégager des synthèses, des enseignements, des solutions.

## Fiche 8 Animer un jeu de rôle

La mise en situation (ou **jeu de rôle**) est une technique pédagogique active consistant à faire jouer par les stagiaires des rôles dont les contours sont définis avec des degrés de précisions variables, puis de les faire analyser pour en déduire des « bonnes pratiques ».

### Objectifs

Elle permet aux participants de :

- Découvrir ou faire appel à des situations professionnelles types ;
- Mieux comprendre une situation ainsi que ses propres réactions ;
- Recueillir la perception des autres sur son propre comportement ;
- Tester de nouvelles pratiques ou attitudes ;
- Aider à modifier son attitude, s'entraîner à changer, évoluer.

### Comment animer un jeu de rôle ?

#### **Comment introduire la séquence**

On n'entre pas d'emblée dans un jeu de rôle. Sa réussite nécessite un minimum de préparation :

- Créez un climat de confiance : il s'agit d'une situation d'apprentissage ;
- Rassurez les stagiaires sur le déroulement de ces jeux de rôle : il ne s'agit pas d'être jugé mais d'apprendre ;
- Explicitez l'intérêt de l'exercice : se voir fonctionner en position « haute », permettre une prise de recul (grâce à la vidéo, ou au débriefing par soi-même et par le reste du groupe) ;
- Donnez des consignes précises et un temps précis pour la préparation, comme pour le jeu lui-même. Indiquez si vous interrompez le jeu au-delà du temps prévu.

#### **Alerter sur les conditions d'efficacité**

Pour être « exploitable », un jeu de rôle nécessite : franchise, spontanéité, concentration mais pas de jugement sur l'autre !

- Évitez les attitudes « excessives », qui servent parfois de « soupape » au stress des stagiaires, mais qui appauvrissent les possibilités d'exploitation de l'exercice ;
- Assurez-vous que votre groupe a compris les consignes et faites-les valider (deux préconisations valent mieux qu'une !).

#### **Savoir traiter les objections des stagiaires**

- « Ce n'est pas la réalité ! » Oui, mais on s'en rapproche. C'est un laboratoire, un lieu protégé pour mettre en pratique des savoirs nouvellement acquis et prendre du recul sur sa pratique
- « C'est artificiel ! » C'est vrai, mais le formateur le sait et en tient compte dans le débriefing
- « J'ai horreur des jeux de rôle ! » C'est une réaction assez fréquente ; rassurez le stagiaire sur la bienveillance du groupe et valorisez l'exercice comme une situation d'apprentissage qui sera bénéfique pour tous.

#### **Répartir les rôles de chacun : l'objectif est que tous soient actifs dans la préparation**

- Faites préparer le jeu de rôle par tous (même si seules 2 personnes sur 12 feront la mise en jeu) ;
- Avant de démarrer le jeu de rôle, donnez des consignes au reste du groupe (« spectateurs ») pour observer la situation et donc préparer le débriefing qui s'en suivra ;
- Proposez éventuellement une « grille d'observation » avec des points précis à observer (ex. : attitude à l'oral, respect des consignes, capacité d'initiative, etc.) ou invitez les observateurs à préparer leur propre grille et à prendre des notes pendant que se « joue » la situation ;

- Prenez des notes pendant la réalisation de la mise en situation : s'il n'y a pas de grille d'observation préétablie, préparez votre canevas de prises de notes, avec des zones prédéterminées (points forts, points à améliorer, attitude orale, argumentaire déployé, remarques de « fond », de « forme », suggestions, etc) ;
- Enfin la parole est donnée en dernier lieu au groupe des observateurs pour qu'ils complètent ce qui a été dit par leurs propres observations et propositions d'amélioration. Le formateur les invite à les formuler de manière positive et constructive.

### **Comment exploiter un jeu de rôle ?**

**Cette partie est riche en termes de pédagogie ! C'est lors de cette étape que se fait réellement l'apprentissage. Il ne faut donc pas la négliger.**

Elle se déroule en trois temps :

#### **→ Faites s'exprimer les stagiaires qui ont joué les rôles et en premier lieu celui qui a joué le rôle du professionnel.**

Exemple de questionnement :

- « Comment cela s'est-il passé de votre point de vue ? Votre objectif a-t-il été atteint ? Si c'était à refaire, que garderiez-vous, que changeriez-vous dans votre comportement ? »
- « Comment ont-ils vécu la situation ? qu'est ce qui a été facile ? Leurs points forts ? Quelles difficultés ont-ils rencontrées ? Leurs points à améliorer ? »

#### **→ Faites s'exprimer les observateurs, puis les autres stagiaires : à l'aide de la grille d'observation si elle existe.**

#### **→ Apportez vos remarques :**

- Vous intervenez en dernier, pour reformuler les avis exprimés, relancer les problèmes soulevés pour les faire discuter, éventuellement apporter des informations complémentaires ;
- Si le jeu de rôle a été filmé, visionnez si besoin la vidéo en sélectionnant les passages intéressants tout le groupe ;
- Revenez vers les joueurs, à la fin, pour leur demander si cela leur convient, s'ils souhaitent ajouter quelque chose... ;
- Recherchez avec le groupe les bonnes pratiques à développer dans ce type de situation,
- Synthétisez les apports issus du jeu ;
- Invitez les stagiaires à se fixer un objectif d'application à atteindre quand ils seront en situation professionnelle.

#### **Conseils de « posture » pour le formateur :**

- *Ne laisser pas les stagiaires en difficultés pendant la mise en situation ;*
- *Quand vous débriefer le jeu de rôle, commencez par les points positifs ;*
- *Notez les mots-clés au tableau de papier au fur et à mesure de l'exploitation du jeu de rôle.*

**Fiche 9**  
**Les jeux pédagogiques**

**Objectif**

- Permettre une révision ludique des connaissances transmises lors d'une formation ;
- Évaluer les acquis des participants.

**Indication**

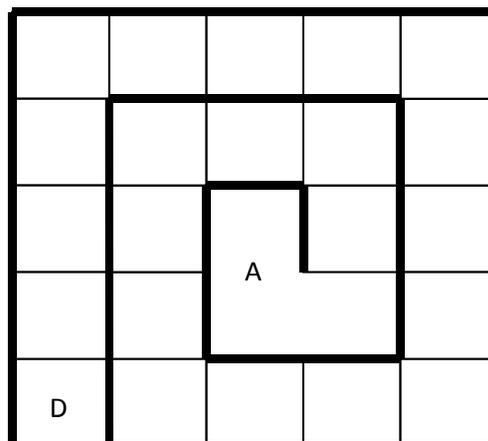
Les jeux pédagogiques sont surtout utilisés dans la formation des producteurs car ils permettent de diversifier les situations d'apprentissage et sont particulièrement adaptés aux publics peu habitués aux salles de classe. Ils peuvent être utilisés pour d'autres catégories de publics sous réserve qu'ils soient culturellement et sociologiquement bien acceptés.

**Modalités**

Le principe de base est de détourner des jeux de société pour les transformer en activité pédagogique. Les règles du jeu doivent être simples pour être facilement comprises et utilisées par les participants. L'idéal, mais ce n'est pas toujours possible, est d'utiliser un jeu déjà connu du public. Les quelques exemples qui suivent ont été utilisés avec succès, dans différents contextes culturels (Amérique centrale, Afrique et Madagascar) pour la formation des producteurs.

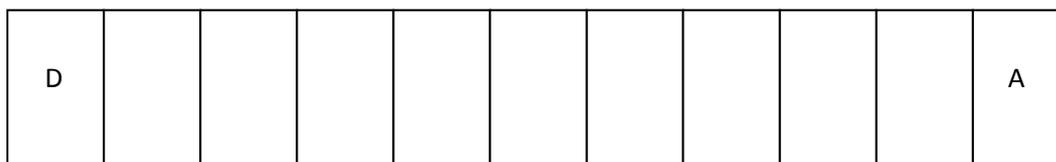
***Jeu de l'oie***

Un plateau de jeu avec dans chaque case une question simple relative aux connaissances abordées lors de la formation. Chaque joueur (ou équipe) dispose son pion sur la case départ (D). Le premier joueur lance un dé, avance son pion sur la case correspondante et essaye de répondre à la question qui y figure. Si la réponse est considérée comme bonne il reste sur la case, si elle est fausse il retourne sur la case départ. Le joueur suivant lance le dé et on procède de même. Quel que soit l'endroit du jeu où se situe le joueur, toute réponse fausse renvoie à la case départ. Le gagnant est celui qui parvient le premier à l'arrivée (A).



***Jeu de l'oie***

Le jeu se joue en 2 équipes. À tour de rôle chaque équipe tire une question au sort (les questions ont été préparées à l'avance par le formateur sur des petites morceaux de papier), se concerte puis formule sa réponse. Si la réponse est juste, elle lance le dé et avance son pion du nombre de cases correspondant. Si la réponse est considérée comme fausse ou incomplète, elle passe son tour sans jeter le dé. L'équipe gagnante est celle qui arrive la première à l'arrivée.



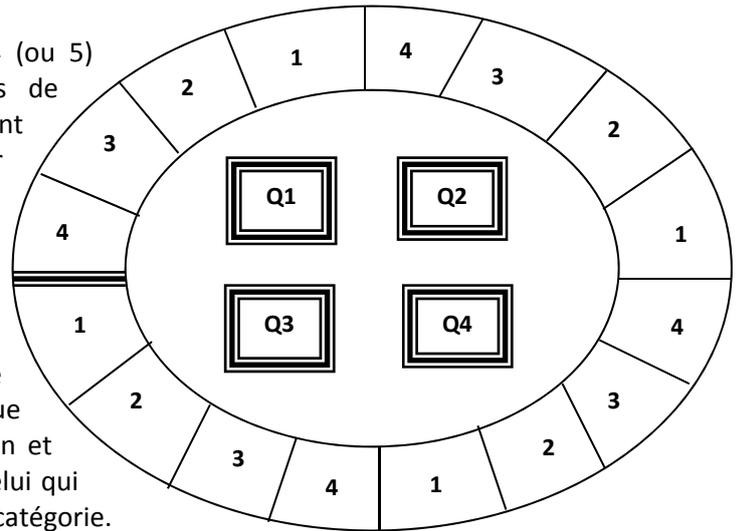
***Mistigri***

Ce jeu est constitué d'une trentaine de cartes qui s'apparient toutes deux à deux sauf une qui est le Mistigri et qui ne peut pas s'apparier avec une autre. Ces cartes sont fabriquées à l'avance par le

formateur. Le jeu se déroule de la manière suivante : l'ensemble des cartes est mélangé puis distribué face cachée aux joueurs (3 à 6 joueurs), ces derniers les prennent en main et déposent au milieu de la table toutes les paires qu'ils peuvent constituer à partir des cartes qu'ils ont en main, le premier joueur (le plus jeune ou celui situé à gauche du donneur) fait alors tirer une carte de son jeu à son voisin de gauche, celui-ci l'intègre dans son jeu, dépose éventuellement au centre de la table une paire qu'il a pu constituer grâce à cette nouvelle carte puis fait tirer une carte à son voisin de gauche. Le jeu se poursuit ainsi jusqu'à ce que toutes les paires aient été constituées et déposées sur la table, le joueur se retrouvant avec le Mistigri a perdu.

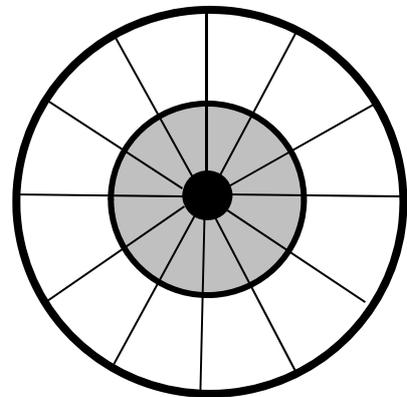
### **Trivial Poursuit**

Les cases du plateau de jeu sont réparties en 4 (ou 5) catégories auxquelles correspondent des séries de questions (Q1, Q2, Q3, Q4). Tous les joueurs placent leur pion sur le trait de départ (en gras). Le premier joueur lance le dé et déplace son pion du nombre de cases correspondantes (il choisit à chaque fois le sens de rotation qui lui convient le mieux), il tire une question correspondant à la catégorie sur laquelle tombe son pion et tente d'y répondre. Si sa réponse est fautive, c'est au joueur suivant de jouer. Si sa réponse est juste il gagne une marque attestant qu'il a réussi cette catégorie de question et c'est au joueur suivant de jouer. Le gagnant est celui qui le premier a réussi à réunir une marque de chaque catégorie.



### **Fléchettes**

La cible peut être construite en carton fort ou acquise sur le marché. À la périphérie de la cible, dans chacun des 12 secteurs, sont punaisés 2 petits papiers comportant chacun une question. Les participants sont séparés en 2 équipes. Le premier joueur de l'équipe 1 tire une flèche. Si elle arrive au centre (zone noire) il fait gagner un point à son équipe sans répondre aux questions. Si elle arrive dans la zone grise il tire au sort une des questions et doit y répondre correctement pour gagner le point. Si elle arrive dans la zone blanche il doit répondre aux deux questions pour gagner le point. Le premier joueur de l'équipe 2 tire sa flèche et on procède de même. Puis à tour de rôle chaque joueur de chaque équipe joue. La première équipe à avoir atteint le nombre de points fixé au départ (entre 10 et 20) a gagné.



### **Intérêt de la technique**

Par leur côté ludique ces jeux pédagogiques permettent de générer une dynamique intéressante au sein du groupe en formation. Ils facilitent la mémorisation des connaissances et permettent au formateur d'évaluer leur degré d'acquisition tout en évitant les situations « d'examen » souvent difficile à vivre pour des publics d'adultes.

## Fiche 10 Mise en commun des connaissances

### Objectif

Réviser les connaissances sur un thème précis.

### Indication

Quand on a affaire à un groupe hétérogène ou dont on connaît mal le niveau de connaissance préalable. Il est alors difficile de préparer un exposé pour qu'il soit adapté au niveau des participants à la formation.

### Modalités

#### **Préparation de la grille de collecte**

Préparer à l'avance un tableau vierge comportant l'intitulé du thème et le type d'informations dont on cherche la mise en commun (*par exemple : techniques d'entretien et conduite à tenir*).

Cette grille peut être réalisée sur une grande feuille de papier (*elle pourra alors, une fois remplie, rester affichée dans la salle et être réutilisée en cours de formation*) ou sur un support (*diapositive PowerPoint*) qui sera projeté.

#### **Réalisation de la mise en commun**

En plénière, questionner les participants pour qu'ils remplissent les différentes cases de la grille. Stocker les réponses des participants en écrivant sur la feuille de papier ou sur le tableau de projection jusqu'à ce que le groupe considère que l'ensemble de ses connaissances sur le thème a bien été pris en compte.

#### **Synthèse et discussion**

Le formateur réalise la synthèse des informations recueillies lors de la mise en commun. Il effectue les corrections, les compléments et les rappels éventuellement nécessaires, hiérarchise et discute les différents points et peut déjà, à partir du tableau corrigé, placer ou faire ressortir les éléments qui seront pris en compte lors du déroulement des entretiens.

### Intérêt de la technique

Elle est participative et dynamique. Elle permet un partage des connaissances entre les participants. Elle permet au formateur d'identifier précisément les lacunes et erreurs des participants et de cibler spécifiquement ses apports sur ces aspects.

## Fiche 11 Questions récapitulatives

### Objectifs

Permettre aux participants de poser des questions sur ce qui a été vu la veille pour :

- Évaluer l'acquisition des connaissances transmises la veille ;
- Permettre à chacun, sans inhibition (questions anonymes) d'exprimer ses doutes, ses incompréhensions ; expliquer à nouveau les points mal compris par certains ou mal expliqués la veille ;
- Réviser les contenus de la veille.

### Indication

Cette technique peut être mise en place tous les matins à partir du deuxième jour de formation. Il faut prévoir une durée d'une heure pour un groupe d'une vingtaine de participants.

### Modalités

Présentation de la méthode (ses objectifs, son déroulement). L'animateur doit insister sur les points suivants :

- chaque participant a la possibilité de poser une question à propos de ce qui a été vu la veille en l'écrivant sur un morceau de papier ;
- cette question doit obligatoirement être relative à ce qui a été vu la veille ;
- cette question doit porter sur quelque chose que l'on n'a pas bien compris et que l'on veut voir expliqué à nouveau, il ne s'agit pas de poser une question dont on connaît parfaitement la réponse pour piéger celui qui la tirera ;
- on ne pose qu'une seule question par papier (si un participant souhaite poser plusieurs questions, il utilise plusieurs papiers).

*Rappel du programme de la veille*

**Le formateur récapitule rapidement les différents sujets abordés la veille.**

*Rédaction des questions*

**Chaque participant pose sa question par écrit et de façon anonyme (compter environ 5 minutes). Les questions sont réunies dans une urne (couverture, chapeau ou tout autre contenant).**

*Réponse aux questions :*

- tirage au sort d'une question par un participant ;
- réponse du participant à la question posée ;
- reformulation et synthèse de l'animateur ;
- compléments de réponse apportés par les autres participants ;
- synthèse de l'animateur ;
- compléments ou éclaircissements apportés par le formateur intervenu la veille sur le sujet concerné (s'il est présent) ;
- tirage au sort d'une autre question par le participant suivant ;
- déroulement identique jusqu'à épuisement des questions.

### Conseils pour l'animation de la séquence

Toutes les questions des participants doivent être acceptées sans jugement ni critique, à condition qu'elles portent bien sur ce qui a été vu la veille.

Si une question porte sur autre chose, elle est mise en réserve. Elle sera soit ressortie le lendemain du jour où ce sujet aura été abordé (et incorporée dans le lot des questions posées par les participants), soit traitée le dernier jour si elle n'a pas été abordée au cours des interventions programmées.

L'animateur doit veiller à ne jamais donner la réponse en premier mais à toujours interroger le groupe pour lui faire dire les éléments de réponse dont il se souvient. Pour cette raison, il est souvent préférable que l'animateur de la séquence ne soit pas, si possible, le formateur qui est intervenu la veille. Il faut faire attention à ce que cette séquence ne soit pas ressentie comme un examen ou un contrôle.

Durant cette séquence, l'animateur a deux fonctions essentielles :

*Faire respecter la forme* (le déroulement de la séquence tel que prévu) :

- rédaction des questions ;
- tirage au sort des questions ;
- réponse du participant ;
- compléments par le groupe ;
- synthèse, complément, éclaircissements apportés par le formateur de la veille.

*Faire respecter le temps prévu pour cette séquence* :

À ce titre, il doit veiller à limiter les temps de parole à ce qui est juste nécessaire et suffisant.

Du côté des participants il doit éviter que certains ne prennent la parole pour répéter ce qui a déjà été dit sans y apporter de complément.

Du côté du formateur de la veille, il doit éviter que ce dernier ne refasse son cours (sauf si cela s'avère réellement indispensable) ou qu'il ne profite de l'occasion pour développer de nouveaux aspects autour du thème traité, qui ne soit pas en rapport direct avec la question posée.

L'animateur doit donc avoir le pouvoir de gérer la distribution et les temps de parole afin de faire respecter le temps imparti à la séquence. Ce pouvoir doit lui être reconnu par tous (stagiaires et intervenants de la veille).

### Variante

Lorsqu'il y a plus de 20 participants, il est nécessaire, pour ne pas consacrer trop de temps aux questions récapitulatives, de constituer 2 groupes (G1 et G2). Lors de la première séance de questions récapitulatives, les membres du groupe G1 posent les questions et les membres du groupe G2 y répondent. Le lendemain G2 pose les questions et G1 y répond. Les séances se suivent ainsi en alternant les rôles de G1 et G2.

### Intérêt de la technique

Passé l'effet de surprise ressenti par les participants qui ne la connaissent pas, cette technique est en général très appréciée. Elle permet au formateur d'évaluer la progression du groupe dans ses acquis et de maintenir une bonne cohésion du groupe vis-à-vis de l'apprentissage. Elle permet aux participants de poser des questions qu'ils n'oseraient pas poser en plénière (notamment dans des groupes hétérogènes dans leurs niveaux de connaissances préalables ou du point de vue des positions hiérarchiques représentées).

## GLOSSAIRE

<b>Accompagnement</b>	Action de suivre une personne, de cheminer avec elle durant une certaine période afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble, d'imaginer les ajustements nécessaires de prendre du recul, de tirer des enseignements. Elle est aussi en rapport avec les nouvelles acceptions du terme anglais « coaching ».
<b>Acquis</b>	Ensemble des savoirs et savoir-faire dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation. Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les prérequis. (AFNOR)
<b>Acquis d'expérience</b>	Connaissances et compétences qui ont été acquises à travers des expériences de vie, de travail et d'étude mais qui n'ont jamais été attestées de manière officielle, par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement.
<b>Acteur</b>	Du latin actor, qui veut dire « celui qui agit ». Dans le cadre de la conduite de projet, il s'agit d'une personne qui joue un rôle actif à la conduite d'un projet, comme un artiste qui joue un rôle sur une scène de théâtre ou à l'écran de cinéma. [Petit Robert]. Élément (individu) ou sous-système (groupe) considéré par rapport à une situation ou à une action. [D. BERIOT]. La méthodologie du projet s'adresse aux acteurs et à leurs responsabilités, tels que : le chef de projet, Maître d'œuvre, Maître d'ouvrage, manager d'équipes, formateurs, etc. Chaque acteur impliqué dans un projet a un rôle bien défini à jouer dans chaque étape et à chaque phase où il est impliqué dans le projet. « Le management moderne se base sur la nécessité de responsabiliser les individus et d'en faire des acteurs véritables de projet de l'entreprise. » « Cette responsabilité suppose une claire définition des charges et des domaines d'action de chacun, un accès suffisant à l'information, une autonomie reconnue de chaque acteur dans sa sphère de compétence, la reconnaissance du droit à l'erreur et finalement le partage du pouvoir. » (Michel Crozier, 1999).
<b>Activité</b>	Ensemble de tâches effectivement réalisées par une personne concourant à une ou plusieurs fonctions dans l'entreprise, selon des conditions d'exercice identiques.
<b>Alternance</b>	Méthode pédagogique qui s'appuie sur une articulation entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des enseignements généraux, professionnels et technologiques ;</li> <li>• L'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice d'une activité professionnelle en relation avec les enseignements requis.</li> </ul> Ces enseignements et acquisitions se déroulent alternativement en entreprise et en centre de formation.
<b>Analyse de la demande</b>	Processus intellectuel par lequel le chef de projet formation analyse avec précision le problème posé par le commanditaire. Dans 99 % des cas, la demande est exprimée par le commanditaire en termes de problème de formation : le chef de projet doit donc être en mesure d'analyser les problèmes de performance qui se cachent derrière cette demande et de s'assurer que la formation pourra contribuer efficacement à résoudre ces problèmes.
<b>Analyse des besoins en formation</b>	Méthode consistant à analyser les écarts entre compétences requises ou souhaitées et compétences acquises, pouvant être comblés par une action de formation.
<b>Andragogie</b>	Nom composé du grec sur le modèle de pédagogie et proposé par Goguelin pour signifier éducation (agogie) des adultes (andr.).
<b>Apprenant</b>	Terme d'origine canadienne. L'apprenant est celui qui apprend, qui recherche par lui-même la connaissance. Il exprime une vision positive et active du stagiaire. Il s'oppose au terme « formé » qui, quant à lui, exprime une représentation passive du stagiaire.
<b>Apprentissage</b>	Processus par lequel une personne acquiert une qualité ou un comportement, ou une aptitude, souvent par le processus de la répétition. L'apprentissage expérientiel, selon John Dewey, qualifie les acquis qui sont le fait de l'expérience de la vie. En français le mot « apprendre » est ambigu, car il signifie à la fois « instruire » et « s'instruire » (teaching et learning en anglais). Formation professionnelle des jeunes fondée sur une relation de travail (contrat par exemple) avec un employeur ; l'apprentissage peut se réaliser en alternance avec un établissement de formation ou sans alternance (apprentissage traditionnel).

<b>Apprentissage par expérience</b>	Connaissances et compétences acquises au travers des expériences de vie et de travail et par l'étude, mais qui ne sont pas formellement reconnues par une certification scolaire.
<b>Aptitude</b>	Ensemble des prédispositions d'une personne à apprendre. Le niveau et le type d'aptitude (aptitudes intellectuelles, aptitudes manuelles) sont des éléments clés de la vitesse d'apprentissage de l'apprenant. Disposition générale dans les relations à autrui (initiative, éthique, fermeté...).
<b>Autoformation</b>	Mode de formation de l'individu par lui-même. L'autoformation fait appel à des ressources pédagogiques matérielles et/ou humaines. (AFNOR)
<b>Auto-emploi</b>	Démarche d'individus (hommes ou femmes), de couples ou de groupes pour créer leur propre emploi, dans un cadre individuel ou collectif, informel ou formel (micro entreprise), soit au titre d'activité principale, soit pour développer une activité complémentaire (pluri-activité)...
<b>Béhaviourisme</b>	Théorie selon laquelle on ne peut connaître scientifiquement que les comportements individuels ou collectifs objectivement observables et on doit les expliquer comme des réponses ou réactions à certaines excitations (stimuli) provoquées par des agents extérieurs. Cette explication établit un rapport de cause à effet entre le stimulus et le comportement étudié.
<b>Besoin de formation</b>	Ecart susceptible d'être réduit par la formation entre les compétences d'un individu ou d'un groupe à un moment donné et celles attendues.
<b>Bilan de compétences</b>	Le bilan de compétences permet à chaque salarié d'évaluer ses compétences, connaissances et aptitudes et d'élaborer son projet professionnel.
<b>Bilan de compétences (personnelles et professionnelles)</b>	Le bilan résulte d'une évaluation établie à partir de différentes méthodes (entretiens, diagnostics, autodiagnostic, tests...) afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. Il est restitué à la personne concernée et ne peut être communiqué à un tiers qu'avec l'accord de l'intéressé (AFNOR).
<b>Brainstorming</b>	Outil de production créative qui utilise le potentiel d'un groupe pour stimuler l'émergence d'idées. Le but est de recueillir le plus grand nombre d'idées de tous les membres d'un groupe sur un thème donné. Le groupe produit des idées pendant une dizaine de minutes environ, sans censure, ni jugement critique. [Formations Hommes Conseils]. Méthode de réflexion collective qui permet à partir d'une concertation orale d'un groupe, de trouver une ou des solutions au problème posé. Cette méthode repose sur une technique de créativité de groupe, une expérimentation collective de l'imaginaire que l'on peut qualifier de désordre d'idées constructives. [Onlineformapro].
<b>But</b>	Tout but n'est pas un objectif. L'objectif est toujours programmé (on veut « l'atteindre » et on construit une trajectoire économique, efficace, rationnelle), le but, lui, est « poursuivi » et peut être atteint ou non (M. VIAL).
<b>Capacités</b>	Ensemble de savoirs et savoir-faire acquis à l'issue d'une formation. La capacité est une composante de la compétence. Il s'agit en quelque sorte d'une compétence décontextualisée.
<b>Capital humain</b>	Ensemble des connaissances, qualifications, compétences et autres qualités que possèdent les individus d'un groupe ou d'un secteur économique donné. Ce concept économique permet de traduire la valeur qui leur est attribuée par : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les individus qui investissent dans l'éducation ou la formation en visant un gain de revenu ;</li> <li>• un État, ou une organisation, qui investit pour accroître les capacités productives d'un groupe donné.</li> </ul>
<b>Classification des besoins</b>	Selon la théorie d'Abraham Maslow, nous avons tous des besoins fondamentaux qui s'imposent selon la priorité hiérarchique suivante : besoins physiologiques, de sécurité, sociaux, d'estime, d'actualisation, d'accomplissement de soi. De plus, selon Maslow, seuls les besoins non satisfaits peuvent motiver un comportement.

<p><b>Compétence</b></p>	<p>De nombreux auteurs ont proposé des définitions de la notion de compétence, citons notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C. Parmentier : c'est une connaissance mise en corps : en corps individuel, traduite par le geste en relation de travail, et en corps collectif, traduite par des conventions sociales, des démarches d'équipe et des outils de communication.</li> <li>- G. Le Boterf : c'est un " savoir-agir en situation professionnelle ".</li> <li>- M. de Montmolin : c'est " un ensemble stabilisé de savoirs, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ".</li> <li>- C. Levy-Leboyer : c'est " la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui en a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture ".</li> <li>- S. Bellier, réalisant une synthèse en 1998 sur la notion de compétence, relève trois caractéristiques principales à la lecture des différentes définitions existantes : " 1° la compétence permet d'agir et c'est là que l'on peut la repérer... 2° la compétence est contextuelle : elle est liée à une situation professionnelle donnée et correspond donc à un contexte... 3° la compétence regroupe un ensemble de rubriques constitutives dont le savoir, le savoir-faire et souvent - mais pas toujours - le savoir-être ".</li> </ul> <p>Compétence individuelle : Ensemble de savoir, savoir-faire, savoir-être mobilisés par une personne afin de résoudre efficacement les problèmes qui se présentent à elle dans son environnement professionnel.</p> <p>Compétence collective : Ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés par une équipe ou une entreprise afin de résoudre efficacement les problèmes qui se présentent à elle dans son environnement professionnel.</p> <p>Compétence stratégique : Compétence qu'une entreprise possède et qui lui permet d'obtenir un avantage concurrentiel sur son marché. Les compétences stratégiques s'apparentent à ce que les Anglo-Saxons appellent les core competencies.</p> <p>Compétence transversale : Type de compétence particulier qui est transversale à différents emplois ou métiers. La compétence transversale regroupe tout ce qui n'est pas de la compétence technique (liée au métier). Selon les auteurs, elle peut être assimilée à du savoir-être ou à des démarches intellectuelles.</p> <p>Compétence professionnelle : Mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. (AFNOR)</p>
<p><b>Connaissances</b></p>	<p>Ensemble stabilisé de savoirs et savoir-faire acquis par un individu et mobilisable par ce dernier.</p>
<p><b>Contrat pédagogique</b></p>	<p>Accord formalisé entre un formateur et un apprenant découlant des modalités d'atteinte des objectifs pédagogiques définis préalablement entre le client et le prestataire de formation. Le contrat pédagogique peut être le support d'une démarche personnalisée de formation. (AFNOR)</p>
<p><b>Critères</b></p>	<p>Pour évaluer l'atteinte d'une capacité, il faut non seulement décrire le comportement observable correspondant mais aussi préciser le niveau minimal requis (ou seuil de performance) qui rendra la prestation de l'évalué acceptable. Les critères définissent le seuil de performance permettant de juger qu'une capacité est acquise (c'est-à-dire que l'objectif est atteint).</p>
<p><b>Cursus ou parcours</b></p>	<p>Itinéraire organisé d'acquisitions de connaissances dans un domaine donné. Il comporte des évaluations et peut déboucher sur une validation. (AFNOR)</p>
<p><b>Débriefing</b></p>	<p>Action qui consiste à tirer des enseignements, collecter et rassembler ce qui mérite d'être dégagé suite à une action, un travail, une manifestation, un événement. Le débriefing se fait hors de la pression de l'actualité et nécessite un esprit d'analyse, de synthèse et objectivité.</p>

<b>Demande de formation</b>	La demande de formation est l'expression d'un souhait ou de résultats attendus, exprimés par les acteurs de la vie sociale et économique, vis à vis du système éducatif et de formation. Elle résulte des conditions objectives, économiques et sociales, que vivent les acteurs, et des représentations qu'ils ont de ces conditions d'une part, et de l'offre éducative et de formation d'autre part.
<b>Didactique</b>	Si ce mot est, certes, synonyme de pédagogie, ceux qui s'y réfèrent, veulent marquer la priorité qu'ils donnent au contenu et la nécessité d'employer des méthodes pédagogiques adaptées à la discipline enseignée. En effet, on n'enseigne pas les mathématiques avec la même pédagogie que le français. Et c'est en général dans ce cas-là que le mot didactique est employé. Il va aussi avec le souci de la rigueur méthodologique et se dit plutôt de tout ce qui vise l'explication méthodique d'un art ou d'une science, avec un souci d'explication claire. Toute œuvre qui s'attache à instruire, à donner des conseils de façon systématique est dite « didactique ». Il est ainsi de la fable, de l'apologie, etc. (D. CHALVIN).
<b>Diplôme</b>	Acte délivré par une école, une université et conférant un titre, un grade à son récipiendaire. On distingue les diplômes à finalités de poursuite d'études, à finalités d'insertion professionnelle, ou à finalité mixte.
<b>Dispositif de formation</b>	Ensemble d'éléments (méthodes, outils, procédures, routines, principes d'action) articulés ayant pour finalité la production de compétences individuelles et collectives ; ensemble de moyens matériels et humains destinés à faciliter un processus d'apprentissage. (AFNOR). Combinaison structurée et cohérente de pratiques, de méthodes, d'institutions, de moyens, de règlements, visant à atteindre un objectif déterminé, pour un public donné en fonction d'une situation initiale et d'un environnement donné.
<b>Dynamique de groupe</b>	Cette expression a été lancée par Kurt Lewin, en 1935. Elle prend deux sens : d'une part, elle renvoie à l'étude des lois qui régissent les phénomènes spécifiques des groupes restreints, les comportements collectifs et leur évolution, les changements personnels à l'intérieur des groupes ; d'autre part, elle évoque les actions de changement et les processus d'influence au sein des groupes et entre les groupes.
<b>Écoute</b>	Aptitude fondamentale en matière de communication. Elle consiste à être disponible pour comprendre et assimiler les énoncés des partenaires. L'écoute se mesure à travers la capacité de reformuler et de questionner en prise directe sur le déroulement du dialogue, de relayer les propositions en les enrichissant ou en les réfutant. Elle est perçue par l'interlocuteur de façon empirique à travers certains signes extérieurs (mouvements de la tête, des yeux, mimiques attentives, postures d'éveil).
<b>Éducation</b>	L'éducation comprend la totalité du développement des qualités morales, intellectuelles et sociales d'une personne jusqu'à un âge, un stade, dit adulte. Par extension : processus d'acquisition des ressources cognitives nécessaires pour posséder ces qualités.
<b>Éducation de base</b>	L'éducation considérée « de base » comprend l'éducation primaire formelle, elle vise la maîtrise des compétences en lecture et en écriture et l'acquisition des bases nécessaires pour entamer un voyage d'apprentissage qui se prolongera tout au long de la vie.
<b>Empathie</b>	Du grec <i>empathia</i> , se rapprocher d'autrui pour le connaître en tant que tel, entrer dans sa logique, en restant soi mais en faisant " comme si " par une attitude de tolérance et d'écoute active.
<b>Emploi</b>	Au sens de l'emploi exercé : tout travail rémunérateur exécuté pour un employeur ou pour son propre compte. Au sens des emplois repérés : référents standardisés, composés de fonctions uniques ou combinées, correspondant à des situations de travail appelant des compétences identifiées, observables et relativement homogènes. Un emploi peut relever d'un ou plusieurs métiers.
<b>Enseignement</b>	De nature similaire à l'éducation, l'enseignement a un sens plus limité et se réfère plutôt aux activités qui se déroulent au sein du système scolaire. L'enseignement comprend généralement trois niveaux : primaire (ou du premier degré), secondaire (ou du second degré) et supérieur.
<b>Entretien compréhensif</b>	Il permet d'analyser les pratiques. Il s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social donc des dépositaires d'un savoir important qu'il convient de saisir de l'intérieur par le biais du système

	de valeurs des individus. Son but est l'explication compréhensive du social.
<b>Évaluation</b>	Action d'évaluer, c'est-à-dire d'attribuer une valeur à quelque chose en vue de prendre une décision.
<b>Évaluation à chaud</b>	Évaluation de la formation réalisée à la fin du stage ou du séminaire. Ce type d'évaluation est le plus répandu aujourd'hui et ne mesure que la satisfaction du stagiaire à l'égard de la formation.
<b>Évaluation à froid</b>	Évaluation de la formation réalisée trois à six mois après la fin de la formation. Ce type d'évaluation est beaucoup moins répandu que l'évaluation à chaud, car il est plus complexe à mettre en œuvre. Il permet de mesurer généralement les effets de la formation sur la situation de travail.
<b>Évaluation d'entrée ou Évaluation diagnostic</b>	Cette évaluation, située à l'entrée en formation, est aussi appelée positionnement. Elle a plusieurs fonctions : <ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifier que les prérequis sont maîtrisés ;</li> <li>• identifier et valider les pré-acquis ;</li> <li>• construire les parcours individualisés adaptés au profil du candidat.</li> </ul>
<b>Évaluation formative</b>	Elle se pratique au cours des apprentissages et elle a pour but de renseigner l'apprenant, le plus complètement et le plus précisément possible, sur la distance qui le sépare de l'objectif et sur les difficultés qu'il rencontre. L'évaluation formative est un instrument qui apporte, à l'intérieur du système de formation, les informations qui permettent d'adapter les activités d'apprentissage au besoin de l'apprenant et d'apporter ponctuellement le complément d'information jugé nécessaire à partir des résultats obtenus par l'apprenant à l'évaluation. ou Désigne les phases au cours desquelles les formateurs recueillent tous les éléments susceptibles de leur fournir des indications propres à améliorer l'efficacité pédagogique. L'évaluation formative est un outil de régulation. Elle apparaît donc comme un instrument de formation et non pas de sanction. Elle se situe nécessairement pendant la formation et elle n'est jamais communiquée à l'extérieur ; un échec, un mauvais résultat, une erreur ont autant d'importance qu'une réussite ou un bon score. Dans ce cas, il s'agit de rechercher la cause des difficultés de l'apprenant afin d'y remédier. (INPSA, 86)
<b>Évaluation normative</b>	Évaluation qui vise à situer les résultats d'un individu par rapport à ceux du groupe auquel il appartient, la notation chiffrée est l'instrument privilégié de l'évaluation normative. Elle conduit à répartir les individus selon une courbe normale d'allure gaussienne : quelques excellents élèves, quelques très médiocres et une écrasante majorité de « moyens ». (INPSA, 86)
<b>Évaluation pédagogique</b>	Action d'apprécier, à l'aide de critères définis préalablement, l'atteinte des objectifs pédagogiques et de formation d'une action de formation. Cette évaluation peut être faite à des temps différents, par des acteurs différents (stagiaire, formateur, entreprise cliente...). On distingue, par exemple, l'évaluation de satisfaction, l'évaluation du contenu de l'action de formation, l'évaluation des acquis, et l'évaluation des transferts éventuels en situation de travail. (AFNOR).
<b>Évaluation pronostic</b>	Elle a pour fonction d'établir, à partir d'épreuves standardisées, une estimation des chances de réussite d'une personne dans une performance ultérieure.
<b>Évaluation sommative</b>	Elle se pratique au terme d'un apprentissage et elle a pour but de vérifier si les objectifs ont été atteints par l'apprenant. Elle vise également à établir un bilan (sous forme de score) de ce que le formé a appris et à le communiquer à l'extérieur. On parle alors d'évaluation sommative qui permet la certification (évaluation certificative) et la délivrance des diplômes.
<b>Expert</b>	L'Américain Hubert Dreyfus fait de l'expertise, le cinquième stade dans l'acquisition d'un savoir (le novice, le débutant avancé, le compétent, la maîtrise et l'expertise). L'expert (du latin expertus, « qui a éprouvé ») se définit comme capable d'évaluer une situation à l'aide de quelques indicateurs pertinents que le cerveau discrimine en des temps records.
<b>Fiche descriptive d'activités (FDA)</b>	Il s'agit de la description du métier auquel prépare le diplôme ; la fiche descriptive d'activités fait partie du référentiel professionnel. Elle est réalisée lors d'entretiens individuels ou dans le cadre d'un « groupe métier ».
<b>Formateur</b>	Personne ayant pour mission de faire acquérir des savoirs et savoir-faire à des adultes dans le cadre de la formation professionnelle continue.

<b>Formation</b>	Processus d'acquisition de connaissances et de compétences (capacité à mobiliser des connaissances de façon pertinente et adaptative) qui se déroule dans le temps, avec des moments situés dans un espace social déterminé.
<b>Formation action</b>	Processus ou projet d'action dans lequel les acteurs qui y sont engagés apprennent en analysant et en résolvant en vraie grandeur les problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre. Un processus de formation action suppose la mise en place et le fonctionnement d'un accompagnement pédagogique approprié.
<b>Formation continue</b>	Terme utilisé dans un sens large pour désigner tous types et formes d'enseignement ou de formation suivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée
<b>Formation initiale</b>	Ensemble des connaissances acquises, en principe avant l'entrée dans la vie active, en tant qu'élève, étudiant ou apprenti. Peut comprendre des enseignements généraux et éventuellement de la formation professionnelle. (AFNOR)
<b>Formation ouverte et à distance (FOAD)</b>	Dispositif de formation s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages en autoformation, à distance et pouvant faire alterner des séquences individuelles et collectives. (DGEFP)
<b>Formation professionnelle</b>	Formation à une activité professionnelle, quelle que soit la profession (agricole, industrielle ou de services) et quel que soit le niveau de formation (y compris par exemple l'enseignement supérieur professionnel) ; la formation professionnelle peut se réaliser dans un établissement de formation ou dans un établissement employeur.
<b>Formation professionnelle qualifiante</b>	Les formations professionnelles qualifiantes jouent sur les compétences mais ne procurent pas de titre officiel. Il s'agit de stages d'actualisation des connaissances, de formations générales à caractère culturel, de formations ou préformations professionnelles (de moyenne et longue durée) ou de perfectionnement professionnel (de courte durée).
<b>Formation rurale</b>	Les formations rurales concernent toutes activités de formation en zones rurales. Elles peuvent être d'éducation primaire, d'éducation de base, d'enseignement technique (agricole ou non), de formation professionnelle initiale (notamment d'apprentissage) ou continue.
<b>Formation standard (appelée aussi formation "catalogue")</b>	Action de formation reproduite conformément à un modèle préétabli. La formation standard ne prend pas en compte la diversité éventuelle des acquis des stagiaires. (AFNOR)
<b>Groupe-cible</b>	Agrégation arbitraire d'individus en direction desquels on propose une offre de formation. Les caractéristiques sociologiques et psychologiques d'un groupe-cible sont relativement homogènes et sont prises en compte dans la démarche d'élaboration des objectifs pédagogiques. (INPSA, 86)
<b>Individualisation de la formation</b>	Mode d'organisation de la formation visant à la mise en œuvre d'une démarche personnalisée de formation. Elle met à disposition de l'apprenant l'ensemble des ressources et moyens pédagogiques nécessaires à son parcours de formation et à ses situations d'apprentissage. Elle prend en compte ses acquis, ses objectifs, son rythme. (AFNOR)
<b>Ingénierie</b>	<p>Vient du terme anglo-saxon engineering. Il s'agit d'une activité d'analyse, d'anticipation et de projection conduite dans quelque domaine que ce soit. À l'origine, l'ingénierie s'est fortement développée dans le domaine du bâtiment et des travaux publics.</p> <p><b>a. Ingénierie des dispositifs de formation :</b> Ensemble de démarches méthodologiques, systématiques et coordonnées, utilisées pour la conception, la rénovation, l'évaluation de dispositifs de formation pour atteindre des objectifs préalablement déterminés. Elle comprend l'analyse prospective, la définition du cadre du projet, l'ingénierie de formation, la définition des textes de référence, la définition des moyens nécessaires, l'organisation des structures de formation, l'ingénierie pédagogique, la formation des personnels, l'évaluation.</p> <p><b>b. Ingénierie de formation :</b> On entend par Ingénierie de formation un ensemble de démarches méthodiques et cohérentes qui sont mises en œuvre dans la conception d'actions afin d'atteindre efficacement l'objectif visé.</p>

	<p>Plus explicitement, l'ingénierie de formation comprend les méthodes et pratiques de l'analyse de la demande et des besoins de formation ; la conception d'un projet de formation ; la définition des méthodes et moyens à mettre en œuvre ; la coordination et le suivi de la formation ; l'évaluation de la formation ainsi que les modes de validation envisagés.</p> <p>L'ingénierie de formation est à distinguer de l'ingénierie pédagogique qui renvoie aux pratiques.</p> <p><b>c. Ingénierie pédagogique :</b>  « L'ingénierie pédagogique est l'ensemble des procédures et tâches permettant de définir le contenu d'une formation. Cela implique d'identifier les connaissances et compétences visées, de réaliser une scénarisation pédagogique des activités d'un cours, et de définir les infrastructures, les ressources et les services nécessaires à la diffusion des cours et au maintien de leur qualité ».</p>
<b>Investissement formation</b>	<p>Courant de réflexion qui s'est développé à partir du milieu des années 1980 dans le monde de la formation et reposant sur l'idée que la formation n'est pas seulement une dépense ou une charge sociale, mais peut être aussi un vecteur d'efficacité économique. La formation est alors considérée comme un investissement immatériel qu'il est nécessaire de rentabiliser au maximum. G. Le Boterf a montré que toutes les catégories de formation ne pouvaient pas relever d'une logique d'investissement. Il a distingué ainsi les dépenses de fonctionnement (liées aux formations nécessaires pour le maintien d'un niveau correct de compétence), des coûts d'investissements (attachés aux formations liés à des projets stratégiques de l'entreprise).</p>
<b>Matrice des compétences</b>	<p>Outil opérationnel permettant d'identifier le niveau et la complémentarité des compétences d'une équipe de travail. La mesure se fait généralement à travers la notion de maîtrise de l'activité professionnelle. On distingue quatre niveaux de maîtrise : Ne maîtrise pas, Maîtrise partiellement, Maîtrise parfaitement, Peut former les autres.</p>
<b>Méthode pédagogique</b>	<p>Ensemble de démarches formalisées et appliquées selon des principes définis pour acquérir un ensemble de savoirs conformes aux objectifs pédagogiques. (AFNOR)</p>
<b>Module de formation</b>	<p>Unité faisant partie d'un cursus de formation. Chaque module constitue un tout en soi. Il est défini par un objectif de formation, des objectifs pédagogiques, des prérequis, une durée et un contenu. (AFNOR)</p>
<b>Moyen pédagogique</b>	<p>Tout procédé, matériel ou immatériel, utilisé dans le cadre d'une méthode pédagogique: lecture d'ouvrage, étude de cas, mise en situation, utilisation de films, de jeux... (AFNOR)</p>
<b>Métier</b>	<p>Ensemble des activités concourant à un but commun et regroupées selon les caractéristiques techniques (utilisation d'une matière première, d'outils de travail particuliers...) et/ou sociales (contenus de formation déterminés, représentations sociales...) communes qu'elles présentent. L'exercice de ces activités nécessite un corpus cohérent de savoirs, savoir-faire et savoir-être faisant appel à un ou plusieurs domaines spécialisés de connaissances.</p>
<b>Objectif</b>	<p>Mot d'origine militaire qui désigne le résultat qu'une opération se propose d'atteindre. Plus généralement, la notion d'objectif aujourd'hui traduit un résultat à atteindre, précis et plus directement lié à la tâche ou à l'activité que la notion de but, et encore plus que celle de finalité. Dans le domaine de la formation, on distingue différents types d'objectifs :</p> <p><b>a. Objectif stratégique du projet de formation :</b>  La finalité du projet de formation. L'objectif stratégique s'exprime en termes opérationnels à travers des indicateurs exprimant la performance de l'entreprise.</p> <p><b>b. Objectif opérationnel du projet de formation :</b>  But du projet de formation. L'objectif opérationnel correspond à la réalisation du projet d'amélioration mis en place pour réduire l'écart entre performance souhaitée et réelle.</p> <p><b>c. Objectif d'application :</b>  Action concrète à réaliser par l'apprenant à l'issue d'une formation, dans le but de mettre en œuvre les connaissances théoriques et pratiques acquises lors de cette formation. La réalisation d'objectifs d'application facilite le transfert pédagogique et favorise ainsi le développement des compétences.</p> <p><b>d. Objectif de formation :</b>  Contribution directe et précise de la formation à la réussite du projet d'amélioration. Les objectifs de formation ne se limitent pas aux seuls savoirs et savoir-faire acquis, ils peuvent s'exprimer sous différentes formes : changement d'attitude, contribution à l'amélioration de</p>

	<p>processus de travail, etc.</p> <p><b>e. Objectif de performance :</b> Type d'objectif exprimant le niveau global de performance que l'apprenant sera capable d'atteindre quelques mois après la formation.</p> <p><b>f. Objectif de développement des compétences :</b> Type d'objectif exprimant une compétence majeure que l'apprenant maîtrisera après la formation.</p> <p><b>g. Objectif pédagogique :</b> Formulation précise de l'activité de l'apprenant observable et/ou mesurable (en cours ou à la fin d'une formation), suffisamment précise pour éviter toute interprétation et qui peut être évaluée à l'aide d'un système d'évaluation simple. D'un point de vue pratique, l'objectif pédagogique doit être rédigé sous la forme : " À la fin de la formation, le stagiaire sera capable de... + verbe d'action + description précise de l'activité à réaliser ". Un objectif pédagogique est global quand il correspond à la totalité d'une action de formation et partiel quand il est lié à une séquence pédagogique. Les objectifs pédagogiques sont dérivés par référence à des situations décrites dans le référentiel professionnel.</p>
<b>Parcours de formation</b>	<p>C'est l'ensemble des séquences de formation que suit un stagiaire pour préparer un diplôme de type modulaire. En fonction des pré-acquis et des projets professionnels, les parcours de formation peuvent varier quant à leurs volumes horaires, aux objectifs visés et aux modalités pédagogiques : c'est l'évaluation d'entrée qui permet d'ajuster et de combiner ces différents éléments. Les décisions concernant chacun des parcours sont matérialisées par un contrat de formation professionnelle passé entre le stagiaire et le Centre de formation.</p>
<b>Pédagogie par objectif (PPO)</b>	<p>C'est en 1962 que l'Allemand Mager, reprenant les idées de Tyler, propose aux enseignants de définir les objectifs pédagogiques en termes de comportement observable de l'apprenant, de façon à se donner les moyens d'évaluer l'efficacité de l'action et d'améliorer celle-ci. La PPO se veut être un effort de rationalisation de l'activité pédagogique.</p>
<b>Performance</b>	<p>La performance peut être définie comme l'actualisation de la compétence. Trois ingrédients majeurs sont à l'origine de la performance : la compétence individuelle et collective, l'environnement de travail et la motivation. La performance s'évalue généralement par rapport aux objectifs professionnels fixés en accord avec le responsable hiérarchique.</p>
<b>Pré requis</b>	<p>Capacités (connaissances, savoir-faire...) considérées comme indispensables pour prétendre suivre avec succès la formation.</p>
<b>Pré acquis</b>	<p>Capacités constitutives du référentiel que les adultes, grâce à des formations antérieures ou à leur expérience professionnelle, maîtrisent avant de débiter la formation préparant à un diplôme modulaire.</p>
<b>Plan de formation</b>	<p>Document élaboré par une institution (ministère, entreprise, organisme professionnel, établissement de formation...) afin d'assurer la formation d'un public spécifique pendant une période donnée.</p>
<b>Qualification</b>	<p>Ensemble de compétences utiles et nécessaires pour l'exécution d'un métier ou d'un ensemble des tâches relatives à un emploi. La notion de qualification doit être entendue au sens large : elle n'est pas réduite au savoir technique mis en œuvre dans le travail, mais elle est également liée à la question du statut et aux conditions sociales du travail.</p> <p>On peut distinguer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la qualification acquise par la formation, attestée par l'obtention d'un diplôme ou d'un examen ;</li> <li>• la qualification du poste de travail, définie, d'une façon négociée ou non, dans la branche ou l'entreprise ;</li> <li>• la qualification de chaque personne comprise comme capacité individuelle opératoire pour occuper un poste de travail.</li> </ul>

<b>Référentiel</b>	Selon A. Meignant, " un référentiel est l'énoncé écrit de ce qui est considéré comme souhaitable et par rapport auquel on va évaluer la réalité (...) Un bon référentiel est une machine à fabriquer du progrès (...) Il est généralement sous-tendu par une philosophie ou un modèle de management, assez facilement repérable au travers des questions qu'il amène à se poser (...) Et est composé d'une série de critères qu'il faut renseigner. Cette opération faite, on évalue les réponses données à l'aide d'une grille de notation ".
<b>Référentiel de certification</b>	Le référentiel de certification est un document constitutif du référentiel de diplôme. Ce document établit la liste des capacités exigées pour l'obtention de la certification visée selon une liste structurée. Il précise les modalités d'évaluation de celle-ci et le niveau exigé.
<b>Référentiel de compétences</b>	Outil permettant d'inventorier les compétences nécessaires pour chacun des emplois types dans une filière de métier. Le référentiel de compétences permet à chaque collaborateur de se positionner par rapport à des niveaux de compétences exigés pour un emploi donné. Ministère de l'agriculture français : Le référentiel de compétences est issu d'investigations menées sur des situations professionnelles significatives. Il rassemble les éléments qui caractérisent les compétences exprimées dans le travail. Il donne des éléments d'information sur les éléments de l'environnement de travail et les ressources (savoirs, savoir-faire, comportements professionnels) qui sont mobilisées par un titulaire de l'emploi visé par le diplôme pour effectuer avec compétence son travail. L'identification des compétences est en fait une étape intermédiaire dans le processus de construction du référentiel de diplôme entre le référentiel professionnel et le référentiel de certification (ou d'évaluation).
<b>Référentiel de formation</b>	Outil se présentant sous la forme d'un document imprimé ou d'un CD-Rom, et regroupant pour une filière de métier donnée la déclinaison des compétences en objectifs pédagogiques et programme de formation. Le référentiel de formation permet donc de faire le lien entre les programmes de formation à suivre et les compétences à acquérir pour chaque emploi type dans une filière de métier donnée. Il sert à l'élaboration du plan de formation et/ou à la préparation de projets de formation.
<b>Référentiel professionnel ou Référentiel métier ou Référentiel des activités professionnelles</b>	Le référentiel professionnel est un document qui résulte d'une démarche d'observation et d'analyse du travail et la formalise. Il décrit un métier, un emploi auquel une formation prépare et les activités qu'il comporte (FDA).
<b>Reformulation</b>	La pratique de la reformulation consiste à renvoyer à celui qui parle le reflet de ce qu'il vient de dire. Elle est destinée à avoir un effet stimulateur de l'expression de l'interlocuteur et de sa réflexion sur ce qu'il éprouve (effet " miroir "). La reformulation, qui est une manifestation juste de l'écoute, constitue un atout en matière de discussion. C'est la garantie de la tolérance, de la compréhension et de l'efficacité.
<b>Représentation</b>	À la fois contenu et forme, c'est l'organisation mentale de la pensée, littéralement « de ce qui vient spontanément à l'esprit de quelqu'un ». c'est l'idée que l'on se fait des choses et des autres, ou des situations.
<b>Rhétorique</b>	Art et science de l'argumentation et de la persuasion. « le rhétorique est à l'éloquence ce que la théorie est à la pratique » (Diderot).
<b>Savoir</b>	Informations, notions, procédures acquises, mémorisées et mobilisables par un individu dans un contexte donné.
<b>Savoir-être (ou attitudes)</b>	Comportements sociaux ou affectifs acquis par l'individu et mobilisables dans les domaines de la vie quotidienne ou professionnelle.
<b>Savoir-faire intellectuel (ou capacité cognitive)</b>	Opérations mentales, mécanismes de la pensée que met en œuvre un individu quand il exerce son intelligence.
<b>Savoir-faire manuel (ou habileté)</b>	Perceptions, mouvements, gestes acquis et reproductibles dans un contexte donné et qui s'avèrent efficaces pour atteindre certains buts dans le domaine gestuel.
<b>Savoirs d'action</b>	Savoirs produits par l'expérience professionnelle.

<b>Savoirs théoriques</b>	Savoirs produits par l'enseignement formel.
<b>Situation professionnelle significative - SPS</b>	Ministère de l'agriculture français : Ce sont des situations professionnelles identifiées par l'analyse du travail et validées par les professionnels comme étant représentatives (ou révélatrices) de la compétence d'un professionnel confirmé exerçant l'emploi. Les critères qui permettent de les identifier sont : la fréquence, la complexité, la prise en compte d'aspects prospectifs du métier, ou encore la réponse à des nécessités politiques, réglementaires, ou à des enjeux stratégiques, sociaux ou éducatifs...
<b>Système d'enseignement</b>	Organisation structurée au plan national de l'ensemble du système éducatif appliqué dans les établissements d'enseignement du primaire au niveau universitaire supérieur, et qui définit les conditions d'entrée à l'école et le temps minimum de scolarité obligatoire, les sanctions...
<b>Système de formation</b>	Organisation structurée de la formation au plan national, régional ou sectoriel, englobant des aspects tels que la politique et la législation en matière de formation, l'infrastructure des organismes et des programmes de formation, l'ensemble des mécanismes de coordination et de financement.
<b>Unité capitalisable (UC)</b>	Unité d'évaluation constitutive d'un diplôme, titre ou certificat délivré selon cette modalité. Une UC est identifiée dans le référentiel de certification par un objectif terminal d'intégration (OT).
<b>Validation des acquis académiques (VAA)</b>	Selon les situations, procédure mise en œuvre en vue d'une reconnaissance institutionnelle des acquis des candidats à un diplôme déjà titulaire d'un autre diplôme ou acte officiel par lequel ces acquis sont reconnus (dispense d'épreuves d'examen ou délivrance d'unités constitutives du diplôme).
<b>Validation d'acquis de l'expérience VAE</b>	La Validation des Acquis de l'Expérience est une voie d'obtention d'un diplôme. Elle correspond à une démarche permettant, à tout individu attestant d'une expérience professionnelle, sociale, bénévole, dont la durée et la nature permet de demander l'obtention d'un diplôme, sans suivre une formation ni passer d'épreuves d'examen telles qu'elles peuvent être organisées en formation initiale et continue.
<b>Vulgarisation agricole</b>	Apport aux agriculteurs de techniques généralement conçues dans le dispositif de recherche.

Sources : Le Boterf G., AFNOR, Gurgand M. Voir liste bibliographique pour les références complètes

## **BIBLIOGRAPHIE**

- BARBIER J.M, 1996 - Savoirs théoriques, savoirs d'action, sous la direction de, Paris : PUF.
- BARDIN L., 1977 - L'analyse de contenu, Paris : PUF.
- BELLIER S., 2002 - Ingénierie en formation d'adultes, Ed. Liaisons.
- BERGER P. et LUCKMAN T., 1966 - La construction sociale de la réalité, Paris : Méridien Klincksieck.
- BLANCHET A et Al, 1985 - L'entretien dans les sciences sociales, Paris : Dunod.
- BLANCHET A., GOTMAN A., 1993 – L'enquête et ses méthodes. L'entretien. Paris : Nathan Universités., coll. Sociologie.
- DARRE J. P., 1999 - La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence. Paris : Editions Maison des Sciences de l'Homme (MSH)- INRA.
- DARRE J.P. 2001- La recherche co-active de solutions. Document de cours GERDAL-CNEARC/master ADR.
- DARRE J.P., 1996 - L'invention de la pratique dans l'agriculture. Vulgarisation et production locale de connaissance. Paris : Karthala.
- DEBOUVRY P., GRANIE A-M, MARAGNANI A., METGE J., 2003 – Formations rurales à l'international – méthodes et outils, Paris Ed. Educagri.
- DOMINICIE P., 1990 - L'histoire de vie comme processus de formation, Paris : L'harmattan.
- FABRE M., 1994 - Penser la formation, Paris : PUF.
- Formations paysannes (dossier) in Grain de sel N°26, mars 2004, Inter-réseaux développement Rural.
- GILBERT P., PARLIER M.- La compétence : du "mot-valise" au concept opératoire, Actualité de la formation permanente, n° 116, janv.-fev. 1992.
- LE BOTERF G., 1998 - L'ingénierie des compétences.- Paris Ed. D'Organisation.
- LE BOTERF G., 1990 - L'ingénierie et l'évaluation de la formation.- Paris Ed. D'Organisation.
- LE BOTERF G., 2000 – Construire les compétences individuelles et collectives, Paris Ed d'Organisation.
- LE BOTERF G., BARZUCCHETTI S., VINCENT F., 1992 - Comment manager la qualité de la formation.- Paris : Ed. D'organisation.
- LE BOTERF Guy.- Evaluer les compétences : quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?, Education permanente, n° 135, 1998-2, pp.143-151.
- MEIGNANT A.- Manager la formation.- Paris : Liaisons, 4<sup>ème</sup> Ed., 1997.
- MEIGNANT A., DAPERRE R., 1994- La qualité de la fonction ressources humaines.- Paris : Liaisons.
- PARMENTIER C., 2008 - L'ingénierie de formation, Editions d'Organisation.

PESCHE D., BARBEDETTE L. 2004 - Formations professionnelles rurales en Afrique Sub-saharienne ; Prendre en compte les modes d'apprentissage paysans, document de travail Inter Réseaux.

PINON J., 1997 - De la vulgarisation du progrès technique au développement agricole in Origines et développement des organisations agricoles en France, Paris, 1997.

WITTORSKI Richard, 1990 - La compétence au travail, Education permanente, n°135, 1998-2, 170 p.  
LE BOTERF G.- L'ingénierie et l'évaluation de la formation : 75 fiches-outils.- Paris : Ed. D'organisation, 1990.

ZARIFIAN P. 1994 - Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel, in : MINET F., PARLIER M., DE WITTE S.- La compétence : mythe, construction ou réalité ?- Paris : L'harmattan, 1994.- pp. 111-134.

## **ANNEXES**

<b><u>ANNEXE 1 : LISTE DE VERBES D'ACTION .....</u></b>	<b><u>70</u></b>
<b><u>ANNEXE 2 : FICHE D'ÉVALUATION.....</u></b>	<b><u>71</u></b>
<b><u>ANNEXE 3 : REPRÉSENTATIONS SUR LES RÔLES ET FONCTIONS DU FORMATEUR .....</u></b>	<b><u>73</u></b>

**ANNEXE 1 : LISTE DE VERBES D'ACTION**

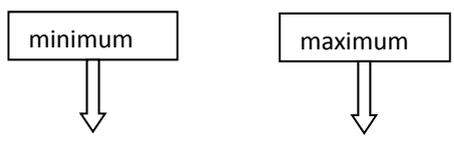
DOMAINES NIVEAUX	SAVOIR	SAVOIR FAIRE - MÉTHODE -	SAVOIR FAIRE - GESTUEL -	SAVOIR FAIRE - RELATION -
EXPERTISE	créer développer évaluer juger modifier produire synthétiser valider	améliorer combiner comparer créer décider déduire développer évaluer standardiser traduire	améliorer créer combiner développer improviser	aider arbitrer conseiller guider juger persuader négocier réguler résoudre
MAÎTRISE	abstraire adapter analyser classer comparer corriger décliner déduire détecter expliquer formaliser rédiger repérer transmettre	analyser choisir coordonner conclure détecter déterminer élaborer estimer expliquer généraliser interpréter planifier organiser rédiger synthétiser transférer	ajuster améliorer assembler construire contrôler expérimenter harmoniser manipuler observer piloter régler réparer vérifier	animer argumenter coordonner déléguer évaluer gérer guider impliquer organiser orienter motiver négocier persuader vendre
ADAPTATION  APPLICATION	calculer compléter décrire définir développer déterminer énumérer estimer établir identifier lister rédiger représenter traduire	appliquer classer compléter déduire dessiner déterminer distinguer faire le plan estimer examiner mesurer produire réaliser utiliser	ajuster coordonner démonter dessiner détecter différencier discriminer distinguer interpréter mémoriser expérimenter produire réaliser	accueillir apprécier communiquer écouter exposer pratiquer reformuler sentir repérer ressentir respecter se conformer sensibiliser
IMITATION  REPRODUCTION	acquérir définir distinguer identifier rappeler reconnaître réciter	acquérir définir identifier rappeler reconnaître	appliquer imiter reconnaître reproduire	adopter appliquer identifier imiter reproduire

**ANNEXE 2 : FICHE D'ÉVALUATION**

**NOM et PRENOM :**

**1- INTERET DE LA SESSION DE FORMATION**

- ① : minimum
- ⑤ : maximum
- : sans avis



- Dans quelle mesure avez-vous acquis des informations et des méthodes que vous n'aviez pas ?

①    ②    ③    ④    ⑤    ●

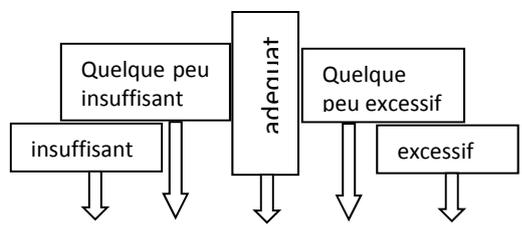
- Utilité de l'atelier pour la mise en place du projet PADFA

①    ②    ③    ④    ⑤    ●

- Dans quelle mesure le contenu de la formation correspondait-il aux objectifs annoncés ?

①    ②    ③    ④    ⑤    ●

**2- EQUILIBRE GLOBAL DE LA SESSION**



Temps accordé aux exposés des formateurs

①    ②    ③    ④    ⑤    ●

Attention portée aux enquêtes

①    ②    ③    ④    ⑤    ●

Temps accordé pour votre participation

①    ②    ③    ④    ⑤    ●

Rythme de la formation (insuffisant = trop lent)

①    ②    ③    ④    ⑤    ●

### **3- ATTEINTE DES OBJECTIFS OPÉRATIONNELS**

Selon vous dans quelle mesure les objectifs de **production de connaissances pour l'action** ont-ils été atteints :

- La compréhension des dynamiques agraires et la construction d'une typologie dynamique ;
- La caractérisation technique et économique des systèmes de production ;
- Le recueil des préoccupations et leur transformation en problèmes traitables ;
- Les pistes d'actions proposées.

### **4- CONTENUS ET ORGANISATION DE LA FORMATION, POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES DE LA FORMATION-ACTION. QUE RECOMMANDEZ-VOUS POUR L'AMÉLIORER ?**

#### **4-1- Points forts**

#### **4-2 Points faibles**

#### **4-3 Propositions d'amélioration**

**ANNEXE 3 : REPRÉSENTATIONS SUR LES RÔLES ET FONCTIONS DU FORMATEUR**

*Ce questionnaire est anonyme mais nous souhaitons pouvoir mesurer les évolutions individuelles. Inventez-vous un pseudonyme que vous préciserez ci-dessous :*

**Votre pseudonyme :** \_\_\_\_\_

*Pour chaque question cochez **une seule case**, celle correspondant à l'affirmation avec laquelle vous êtes le plus d'accord ou qui vous semble la plus importante.*

**1- Selon vous, un bon formateur doit principalement :**

- Accompagner le groupe d'apprenant dans l'atteinte des objectifs de formation.
- Être un expert dans le domaine dont il parle pour être exemplaire.
- Être un expert de la communication, sachant capter l'attention des participants.
- Être un bon maître du temps.

**2- D'après vous, analyser des besoins en formation, c'est surtout :**

- Demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation.
- Identifier, dans son domaine d'expertise, ce qui peut être utile aux apprenants.
- Identifier les compétences à construire ou à renforcer pour résoudre un problème.
- Délimiter le plus précisément possible les connaissances à transmettre pendant la formation.

**3- Selon vous, pour concevoir une action de formation, le plus important est de se centrer sur :**

- Les conditions matérielles et d'hébergement durant la formation.
- Les connaissances à transmettre lors de la formation.
- Les futurs apprenants, leurs expériences et leurs situations de travail.
- L'équilibre entre cours théoriques et travaux pratiques.

**4- D'après vous, définir un objectif pédagogique c'est :**

- Préciser le but général que vise la formation.
- Préciser les connaissances qui doivent être transmises aux participants lors de la formation.
- Préciser ce que doit faire le formateur pendant la formation.
- Préciser les capacités que doivent acquérir les participants durant la formation.

**5- D'après vous, l'ingénierie de formation, c'est :**

- Une approche globale touchant l'ensemble du processus de formation, depuis sa conception jusqu'à son évaluation
- Une méthodologie permettant de définir le programme et les contenus d'une formation
- La conception des outils pédagogiques permettant d'animer une formation
- Un ensemble de techniques à appliquer permettant d'optimiser le coût/efficacité d'une formation

**6- D'après vous, évaluer l'impact d'une formation, c'est :**

- Vérifier que les attentes des participants exprimées en début de formation ont été satisfaites.
- Évaluer, à l'issue de la formation, la satisfaction des apprenants vis à vis des contenus abordés et des méthodes utilisées.
- Évaluer la contribution de la formation aux changements socioéconomiques d'un secteur ou aux changements de fonctionnement d'une organisation.
- Vérifier les connaissances acquises en fin de formation par rapport à un document de référence qui liste l'ensemble des connaissances à acquérir.

**7 - D'après vous, être compétent, c'est :**

- Satisfaire les exigences et attentes de ses supérieurs.
- S'adapter à des situations variables en mobilisant différentes ressources.
- Être expert dans un champ disciplinaire.
- Exécuter convenablement les tâches définies sur sa fiche de poste.

**8 - D'après vous, un référentiel – formation est :**

- Un document formel provenant des institutions compétentes et précisant les conditions dans lesquelles doivent se dérouler les formations.
- La description des différentes séquences de formation à mettre en œuvre par les formateurs.
- Un document précisant les compétences que l'on souhaite construire à travers une formation.
- Un document récapitulant les informations à fournir à un prestataire de formation: contexte, objectifs, public visé, budget, etc.

**9 - D'après vous, un apprenant (élève, stagiaire) est :**

- Une personne que le formateur devra convaincre de l'intérêt d'approfondir ses connaissances.
- Une personne qui cherche à conserver les idées qu'il a du sujet abordé par la formation même si celles-ci sont le produit d'interprétations et ne reflètent pas la réalité.
- Une personne motivée qui vient chercher des informations relatives à des problématiques qui l'animent.
- Une personne qui, par définition, ne connaît rien au sujet abordé et à qui le formateur doit transmettre une somme de connaissances définies.

**10 - Selon vous, une formation professionnelle c'est surtout :**

- De nouvelles connaissances apportées à des cadres et des techniciens pour évoluer professionnellement
- Un processus d'apprentissage construit pour développer des compétences répondant à des besoins identifiés dans l'exercice d'un métier.
- Une formation tirée de l'expérience et orientée sur les savoir-faire en situation professionnelle.
- Un document décrivant clairement les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier.