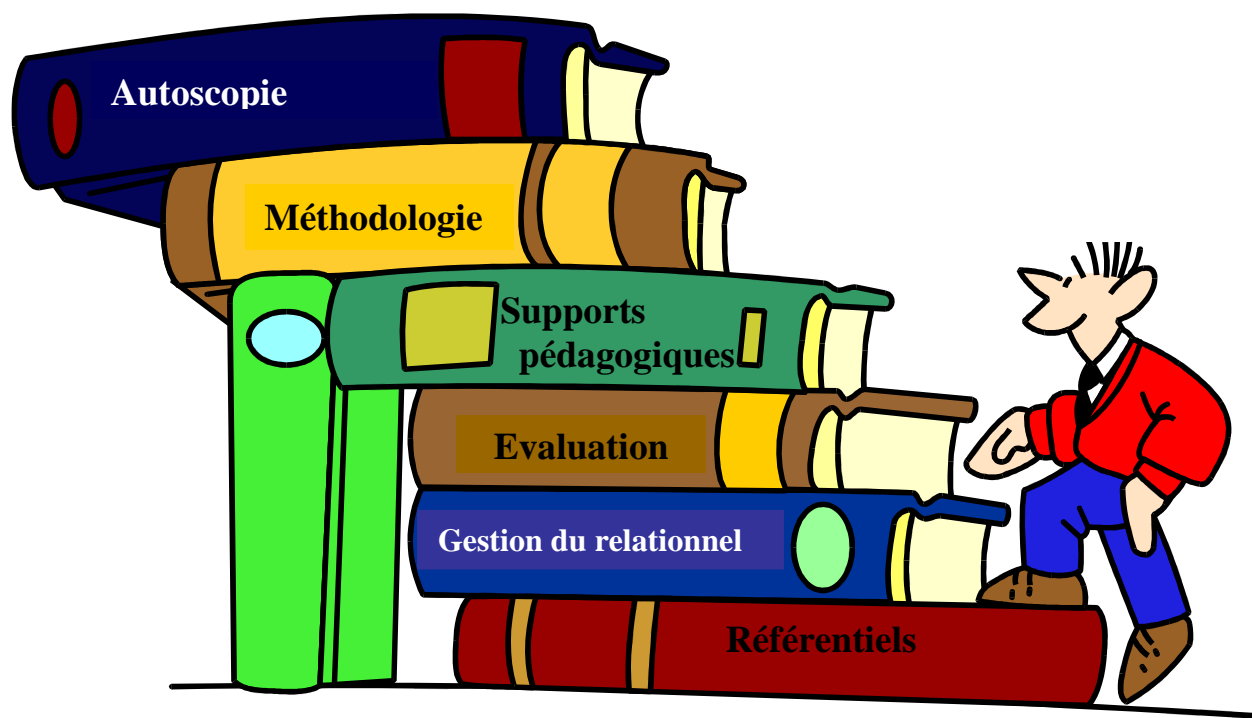


## MODULE DE BASE

# FORMATION DE FORMATEURS



IFAPME

2005

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre I LA PEDAGOGIE AU SERVICE DE L'ALTERNANCE</b>	<b>6</b>
La Formation en Alternance	6
Notion d'Alternance	6
Alternance intégrée	6
Organisation de la complémentarité	7
Une complémentarité réfléchie	7
Une approche concertée	7
L'Alternance à l'IFAPME	9
Quelle pédagogie ?	10
Une complémentarité fondée sur deux démarches	10
Favoriser une pédagogie inductive	11
<b>Chapitre II L'APPROCHE PAR COMPETENCES</b>	<b>12</b>
Introduction	12
Les référentiels	13
Référentiel métier	15
Référentiel de compétences	16
Référentiel de formation	18
Passage des programmes aux référentiels	26
Organisation modulaire	27
Notion de module	27
Modularisation	27
<b>Chapitre III PREPARATION D'UNE SEQUENCE DE FORMATION</b>	<b>31</b>
Des objectifs pédagogiques aux objectifs de formation	31
Qu'est ce que former ?	31
Objectif de formation/objectif pédagogique	31
La Formation : un chemin	32
Progression pédagogique	33
Définition de l'objectif pédagogique d'une séquence	33
Prise en compte de l'apprenant	33
Prise en compte du thème à traiter	36
Définition de l'objectif pédagogique	36
Elaboration d'une fiche de préparation	42
Exemples de fiche de préparation	43
<b>Chapitre IV MISE EN SITUATION ET ANIMATION</b>	<b>47</b>
Les paramètres d'une situation de formation	47
Exploitation du triangle pédagogique	47
Construction d'une situation de formation	49
L'apprentissage ou l'acte d'apprendre	50
L'acte d'apprendre	51
Apprentissage et formation	52
Application	54
Les méthodes pédagogiques	56

Le cours magistral	56
La méthode interrogative	60
La méthode démonstrative	60
L'étude de cas et la résolution de problèmes	61
Le jeu de drôle	63
La simulation	65
Le groupe de production	65
Le jeu d'entreprise	66
Application intégrée	67
Choix des techniques selon les modalités de la situation	69
Rythme et progression	70
Articulation des techniques entre elles selon un rythme ternaire	71
La progression pédagogique	73
Considérations méthodologiques complémentaires	
pour aborder les compétences	74
la communication en situation d'apprentissage	77
La communication	77
Un questionnaire d'auto-positionnement	81
Les auxiliaires ou aides pédagogiques	82
L'attaque multiple	82
A quoi servent-elles ?	83
Comment les choisir ?	84
Elaboration d'une fiche de déroulement de séquence	85
La fiche de déroulement	85
Exemples de fiches de déroulement	87
<b>Chapitre V INTRODUCTION A LA NOTION D'EVALUATION</b>	<b>90</b>
Vos idées sur l'évaluation	90
Les aspects de l'évaluation	91
Pourquoi évaluer ?	91
Qui évalue ?	91
Quand évaluer ?	92
Evaluation sommative	93
Un peu de docimologie	93
Evaluation critériée	96
Evaluation formative	97
Ses caractéristiques	97
Une grille d'observation de l'apprentissage	99
Référentiel d'évaluation	100
Définition	100
Compétences ou macro-compétences à évaluer	100
Modalités de la situation de l'épreuve	101
Modalités d'évaluation	101
Modalités de l'épreuve	105
Grille d'évaluation de l'épreuve	106

<b>Chapitre VI MICRO-ENSEIGNEMENT SOUS AUTOSCOPIE</b>	<b>108</b>
Présentation	108
Définition	108
Origine et principe	108
Conditions d'application	108
Modalités d'application	109
Niveau d'entrée	109
Exemples de déroulement	110
Exercice	111
Mise en pratique de la micro-leçon	111
Autoscopie d'une leçon complète	112
Equipement	112
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>113</b>
<b>GLOSSAIRE</b>	<b>114</b>

## ANNEXES

Annexe 1 : Un exemple de situation-problème

Annexe 2 : Style et stratégie d'enseignement (test)

Annexe 3 : Formation pédagogique des formateurs  
(organisation et suivi administratifs)

## INTRODUCTION

Les formateurs du réseau de l'IFAPME sont avant tout des professionnels en activité dans le secteur enseigné.

Ils possèdent les capacités techniques, nécessaires pour assurer leurs missions, attestées par un titre (variable selon le stade de formation ciblé) et ont une expérience professionnelle dans le domaine enseigné (au minimum de 1 à 4 ans en fonction du titre requis).

En plus de ses compétences professionnelles, le formateur doit pouvoir maîtriser certaines compétences pédagogiques nécessaires pour mener un groupe d'apprenants vers la réussite des modules de formation qu'il anime.

Etre formateur est un métier en soi et passer du domaine professionnel à celui de la formation n'est pas toujours aisé.

Une formation pédagogique modulaire destinée aux formateurs du réseau (ou candidats-formateurs) est organisée dans les centres de formation de l'IFAPME.

Cette formation comporte :

un module de base de 24 heures « Préparer, animer et évaluer une séquence de formation ». Ce module est pré requis aux cinq modules de perfectionnement :

- gérer le relationnel et motiver un groupe (de 12 heures),
- animer une action de formation (de 15 heures + micro-enseignement 3 heures / 3 candidats), concevoir, réaliser et utiliser des supports pédagogiques (de 6 heures + 3 heures
- d'initiation/information, évaluer une action de formation (de 9 heures),
- analyser une pratique de formation (autoscopie : 3 heures / 2 candidats + 9 heures de prolongements à l'analyse).

A partir d'une prestation égale ou supérieure à 128 heures de cours par an, le formateur doit suivre au minimum le module de base de la formation pédagogique et s'il preste 352 heures de cours par an ou plus, il devra suivre la formation complète dans un délai de 3 ans.

Le support de formation proposé ici, pourra servir de trame, aux conférenciers pédagogiques qui animent le module de base.

Ce support a été construit conformément au référentiel de compétences du formateur en alternance qui décrit les compétences à atteindre par les formateurs de notre réseau.<sup>1</sup>

Nous souhaitons que les conférenciers pédagogiques, bien qu'étant tenus de respecter ce référentiel, conservent leur liberté pédagogique. Nous leur recommandons d'utiliser au mieux cette base de cours, en faisant preuve d'innovation, en prévoyant d'autres applications et en appliquant eux-même dans leurs formations, les méthodologies recommandées aux formateurs.

---

<sup>1</sup> Le «*Référentiel de compétences du formateur en alternance* » peut être obtenu sur simple demande à l'IFAPME.

## CHAPITRE I: LA PEDAGOGIE AU SERVICE DE L'ALTERNANCE

### 1. LA FORMATION EN ALTERNANCE\*<sup>2</sup>

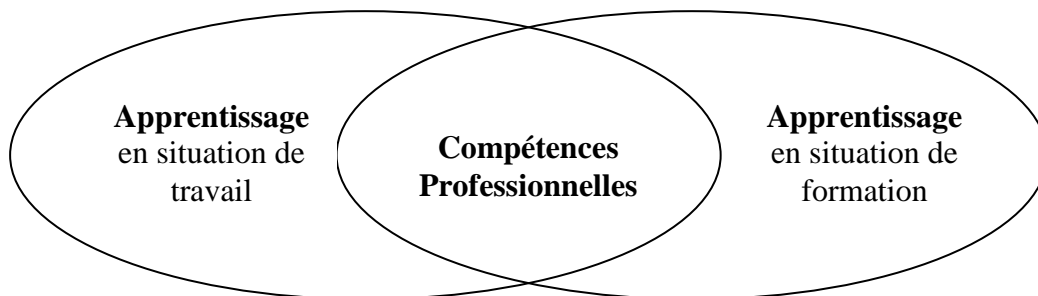
**Question de départ:** *Quelle représentation avez-vous de la formation en alternance telle qu'elle est pratiquée au sein du réseau IFAPME?*

#### 1.1 Notion d'alternance

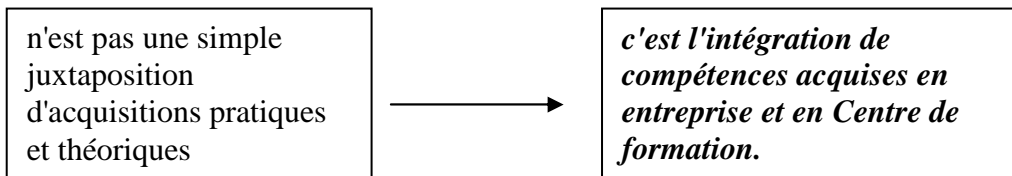
Formation professionnelle qui combine une formation pratique en milieu de travail et une formation dans un centre de formation portant sur les compétences générales ou professionnelles liées à un secteur ou métier déterminé et qui s'organise dans le cadre d'un partenariat entre un opérateur de formation, un apprenant et une entreprise (l'entreprise s'engage à développer les compétences professionnelles de l'apprenant).

#### 1.2 Alternance intégrée

Aussi, la "formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises" prône-t-elle une alternance *intégrée* telle que l'illustre le schéma ci-après:



L'alternance intégrée



L'alternance intégrée va permettre

- d'acquérir une expérience réelle de travail;
- d'articuler les savoirs\*, savoir-faire\* et savoir-faire comportementaux\* acquis dans les deux lieux d'apprentissage;
- de se doter d'une capacité à faire face aux imprévus en situation professionnelle.

<sup>2</sup> Les mots ayant un astérisque en exposant ont leur définition reprise dans le glossaire situé en fin de fascicule.

## 2. ORGANISATION DE LA COMPLEMENTARITE

*Question de départ: qu'implique la complémentarité des deux pôles de formation (Centre de formation et entreprise) du point de vue de l'organisation de la formation?*

### 2.1 Une complémentarité réfléchie

Une utilisation réfléchie de l'alternance exige la mise en œuvre de trois moments d'apprentissage complémentaires:

- l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés cognitives, socio-affectives et psychomotrices;
- l'application des connaissances et des habiletés;
- la formalisation des acquis de l'expérience du métier.

Nous verrons que ces trois moments ne s'organisent pas entre eux nécessairement selon un ordre chronologique, mais qu'il y a des va-et-vient constants.

Pour distribuer les fonctions formatives entre les deux entités concernées, il faut préalablement répondre à quelques questions:

- Quels apports spécifiques peut-on légitimement attendre de chaque pôle ?
- Quelles sont les limites de chaque pôle, du point de vue de la formation?
- En quoi devrait consister l'articulation entre les 2 pôles pour optimiser la double expérience de la personne en formation?<sup>3</sup>

### 2.2 Une approche concertée

Ainsi convient-il d'organiser un dispositif qui s'appuie sur les ressources et les contraintes des deux partenaires. La formation n'est plus sous la seule responsabilité des pédagogues, il leur faut négocier avec d'autres interlocuteurs et construire un partenariat et un pilotage commun de l'action.

*Question: comprenez-vous bien les enjeux d'une formation en alternance?  
Quelles sont les caractéristiques d'un dispositif de formation en alternance?*

A titre de définition de **la formation en alternance**, le Conseil de l'Éducation et de la Formation<sup>4</sup> a opté pour une description des **composantes**, c'est-à-dire les éléments nécessairement requis à une formation en alternance.

---

<sup>3</sup> F. Antoine, D. Grootaers, F. Tilman: *Manuel de la formation en alternance*, Chronique sociale, EVO, 1988, p.21

<sup>4</sup> Avis n° 68 du CEF.

**Les composantes incontournables de la formation en alternance sont :**

**1. L'existence de fonctions correspondant à deux lieux et temps : celui de la production (de biens ou de services, marchande ou non marchande) et celui de la formation.**

L'essence de la formation en alternance est l'interactivité résultant de l'aller-retour entre pôles de la production et de la formation. Cet aller-retour nécessite des lieux différents où la culture, l'organisation spécifique, les ressources et contraintes correspondent bien à la nature de la formation ou de la production.

**2. L'articulation des deux fonctions dans un projet négocié de formation commun.**

A l'intérieur d'un cadre déterminé, la formation en alternance doit être ajustée au cas par cas parce que les stagiaires diffèrent autant que les entreprises et les formateurs. Pour que cette reformulation du projet de formation suscite une motivation et un engagement des partenaires au-delà de la nécessaire relation contractuelle, une négociation tripartite est nécessaire.

**3. La reconnaissance par le service public des compétences acquises.**

Pour que cette qualification dépasse le seul cadre local, elle doit faire l'objet d'une reconnaissance via la certification de la Communauté française, produisant pleinement ses effets de droit, ou via un système de validation de compétence, rendant les compétences acquises visibles.

**4. Une alternance régulière, de temps et de lieux de formation et de travail, inscrite dans des cycles de minimum six mois.**

L'aspect qualifiant de la formation en alternance vise, au-delà du simple geste professionnel, la maîtrise d'un ensemble signifiant de compétences. L'acquisition de cette maîtrise requiert une durée globale de formation de minimum 6 mois et nécessite, au minimum, un aller-retour mensuel entre lieu de production et lieu de formation.

**5. Deux temps minimum pour chacune des fonctions.**

A l'intérieur d'une formation en alternance, deux temps minimum alloués à chaque fonction sont incompressibles sous peine de dénaturer la démarche et de la rendre inopérante :

- un minimum de 20 % de temps sera réservé au lieu et à la fonction de formation,
- un minimum de 50 % de temps sera réservé au lieu et à la fonction de production.

**6. Une fonction d'encadrement qui permet une interaction pédagogique.**

L'aller-retour régulier entre formation et production est crucial pour que l'alternance acquière toute sa dimension pédagogique. Tant au niveau organisationnel (observation du stagiaire, coordination du stage,...) qu'au niveau de l'articulation entre entraînement et formalisation des compétences, le stagiaire doit pouvoir s'appuyer sur une fonction opérationnelle d'encadrement de son stage.

**7. La reconnaissance de la situation d'apprenant particulière au stagiaire qui lui octroie le temps nécessaire à l'acquisition de compétences et la marge d'erreur relative à la nature de l'opération de formation.**

La caractéristique essentielle du stagiaire est d'être en situation d'apprentissage d'un métier. On ne peut exiger de lui, en cours de stage, une maîtrise de compétences visée en fin de stage. L'erreur est ici source d'apprentissage. Ce n'est que progressivement que son travail se rapprochera des contraintes habituelles de productivité.

## **8. La reconnaissance financière du stagiaire et son accès aux droits sociaux.**

Même s'il est progressif, l'apport du stagiaire au niveau de la production est bien réel et ne peut être galvaudé. Le travail du stagiaire s'inscrit dans une compréhension globale des rapports sociaux.

Le stagiaire doit être protégé socialement dans les mêmes champs que les travailleurs (accidents de travail, maladies professionnelles, vacances, transports...). Son travail doit être reconnu économiquement via une reconnaissance pouvant aller de l'indemnité à la rémunération.

### **2.3. L'alternance à l'IFAPME**

A l'IFAPME l'alternance est proposée sous plusieurs formes, obligatoire (en apprentissage) ou possible (formation de chef d'entreprise)

#### 1) L'apprentissage :

L'alternance est obligatoire en apprentissage, son objectif est l'apprentissage pratique d'un métier en entreprise, complété par une formation théorique générale et professionnelle dans un Centre de formation. En moyenne, les temps de formations théorique et pratique sont répartis comme suit :

- en première année : un jour et demi par semaine de formation théorique; trois jours et demi de formation pratique ;
- en deuxième et troisième années : un jour par semaine de formation théorique ; quatre jours par semaine de formation pratique.

La formation pratique est assurée par un tuteur au sein de l'entreprise qui accueille l'apprenti, et les cours théoriques sont dispensés par des formateurs professionnels en activité.

D'une durée en général de trois ans, l'apprentissage donne droit à des allocations. Il doit faire l'objet d'un contrat d'apprentissage conclu par l'intermédiaire d'un délégué à la tutelle entre le chef d'entreprise et l'apprenti.

Il est possible de suivre un apprentissage dans près de 200 métiers

#### 2) La formation de chef d'entreprise :

L'alternance est également possible en formation de chef d'entreprise. Une convention de stage peut être établie permettant au stagiaire d'acquérir les compétences nécessaires au métier visé, par de la pratique en entreprise (généralement 4 jours semaine) complétée par une formation technique, pratique et de gestion dans un centre de formation du réseau de l'IFAPME (généralement un jour par semaine)

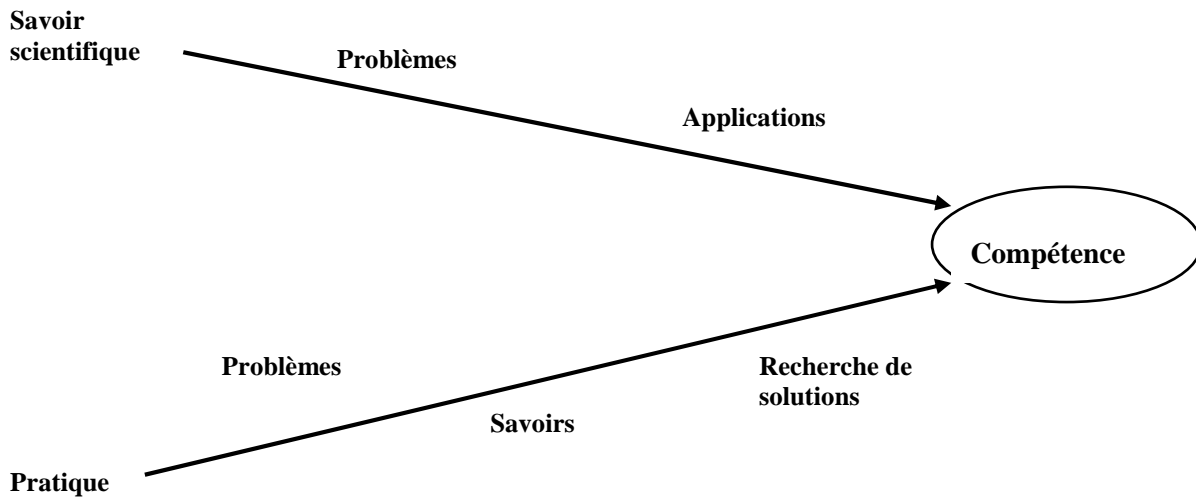
Cette formule d'alternance est spécialement destinée aux jeunes qui souhaitent suivre une formation de chef d'entreprise mais qui n'ont pas d'expérience professionnelle pratique ou qui souhaitent perfectionner les acquis obtenus par un contrat d'apprentissage ou dans l'enseignement technique ou professionnel.

### 3. QUELLE PEDAGOGIE ?

#### 3.1 Une complémentarité fondée sur deux démarches

Dans cette optique, le "savoir" est aussi bien du côté du lieu de travail que du côté du centre de formation, mais on y accède, nous disent Martin et Savary<sup>5</sup>, par deux parcours différents.

**Question:** Le schéma suivant présente deux démarches fondamentales. Comment les interprétez-vous?



- **Démarche inductive (pratique ► théorie) :** on part des tâches à accomplir (pratique) et des difficultés de réalisation qu'elles présentent (problèmes); ce qui vient ensuite c'est l'appel à des informations, à des ressources, à des procédures pour les traiter et avancer dans la production.
- **Démarche déductive (théorie ► pratique) :** on part des principes pour ensuite définir l'action (applications) et résoudre les problèmes concrets que celle-ci pose.

L'alternance met l'accent principal sur la démarche inductive.

L'apprenant devra cependant gérer les deux démarches, d'une part engranger de façon systématique des connaissances selon un ordre logique et d'autre part se forger les outils (intellectuels ou manuels) au fur et à mesure que l'activité l'impose"<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> JP. Martin, E. Savary: *Formateur d'adultes*, Chronique sociale, EVO, 1996, p.163

<sup>6</sup> Ibidem, p. 164

Le savoir construit dans le temps de travail se trouve formalisé (mis en mots) et structuré dans le cadre de la formation en Centre.

### 3.2 Favoriser une pédagogie inductive

En général, les apprenants préfèrent partir du concret (voir, faire, toucher) pour aller vers l'abstrait (comprendre), puis revenir au concret. Cela suppose d'organiser la pédagogie en conséquence:

- ✓ La progression pédagogique sera bâtie à partir des " acquis en entreprise" et des " acquis en centre de formation" (classes-ateliers et cours généraux);
- ✓ Une chronologie des acquis sera organisée pour permettre leur développement dans leurs pôles de formation respectifs.

**Question:** Selon vous, comment les formateurs des cours généraux et ceux des cours professionnels vont-ils exploiter ces deux démarches? Y a-t-il des différences dans les approches?

° "Les formateurs techniques privilégient la double démarche inductive/ déductive car les matériaux, les techniques, les méthodes s'y prêtent bien. Mais il faut également tenir compte des acquis en entreprise.

° Les formateurs des cours généraux (mathématiques, français,...), par contre, risquent de se heurter à une résistance plus grande des apprenants qui peuvent hésiter à faire le lien entre les enseignements généraux ou techniques et les situations proposées par les entreprises"<sup>7</sup>. Pour faciliter ce lien, dans certaines formations les cours sont intégrés\*, homogènes\* ou adaptés\*.

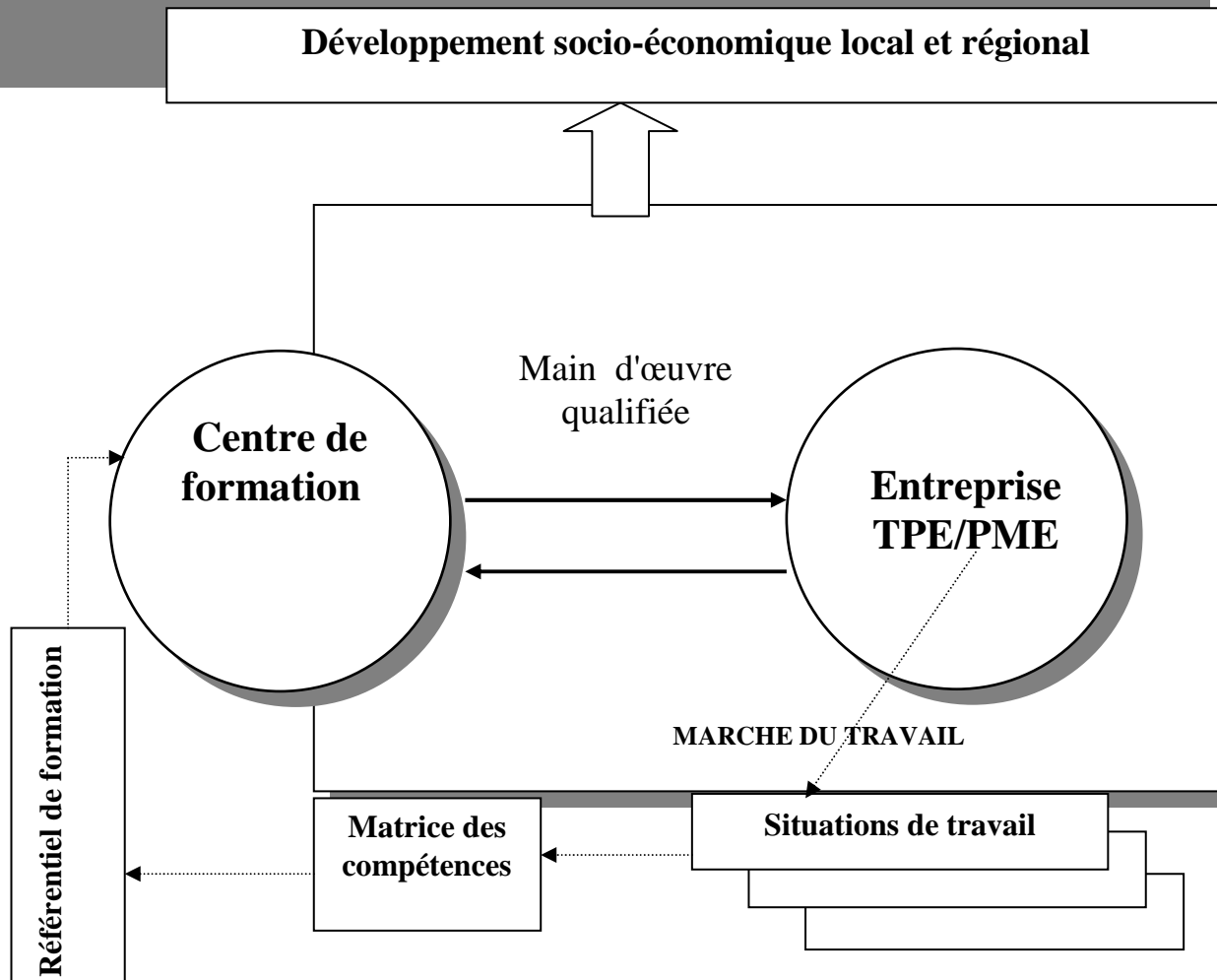
Par ailleurs, ***l'acquisition d'une compétence professionnelle\* passe par différentes étapes*** de formation ( exploration, apprentissage de base, intégration, entraînement/ drill, transfert) dont chacune recourt à des méthodes ou procédés pédagogiques spécifiques que nous aurons l'occasion d'examiner.

---

<sup>7</sup> Ministère du Travail et des Affaires sociales: *Guide méthodologique de l'alternance*, La Documentation Française, 1997, p.19.

## CHAPITRE II: L'APPROCHE PAR COMPETENCES

### 1. INTRODUCTION



*L'approche par compétences\* (APC) en formation professionnelle* est une méthode qui vise à harmoniser le mieux possible le dispositif de formation, le marché du travail et les besoins en main-d'œuvre qualifiée de façon à faciliter le développement socio-économique du pays.

Elle consiste, essentiellement, à analyser avec rigueur les *situations de travail* dans lesquelles seront appelés à travailler les formés, de façon à déterminer les *compétences\** requises pour accomplir adéquatement les tâches\* et assumer les responsabilités qui en découlent.

Fort de cette analyse, il s'agit ensuite de traduire ces compétences en comportements observables et mesurables, puis en activités d'apprentissage\*

De la sorte sont mis en œuvre dans les établissements, des *programmes de formation\** qui rendent les formés immédiatement opérationnels et compétents à exécuter les tâches\* ou activités d'entrée sur le marché du travail.

## 2. LES REFERENTIELS

### MISE EN SITUATION

#### Contexte:

Au sein de votre Centre de formation, on vous demande de participer à la mise en place d'une formation de **détaillant**.

**Question:** Indiquez les **étapes** du processus d'élaboration de votre programme de formation.  
Autrement dit: " Quelles sont les grandes **questions** à se poser?"

#### CONSIGNES:

1. Répartissez-vous en groupes de deux ou trois personnes
2. Notez les questions que l'on devrait se poser pour organiser une formation.
3. Partage en grand groupe.
4. Synthèse:
  - Opérez un regroupement selon les 9 rubriques énoncées ci-dessous;
  - Identifiez les différents types de référentiels, en les mettant en parallèle avec les 9 rubriques mentionnées.

#### 1. Description du métier

Ses activités, tâches et opérations ?

Référentiel métier

#### 2. Les compétences à acquérir et objectifs de formation

- A quoi sert cette formation?
- Quelles sont les compétences professionnelles à acquérir ?

Référentiel de compétences

#### 3. Le public à former

- ses caractéristiques (âge, nombre, sexe,..)
- sa connaissance du sujet (formation antérieure, expérience,..)
- sa motivation

#### 4. Les pré requis nécessaires (et leur mesure)

- ce qu'il faut maîtriser avant de débiter la formation
- comment le vérifier?
- remédiation éventuelle

Référentiel de formation

#### 5. Les objectifs pédagogiques

- Que doivent-ils être capables de faire à la fin de chaque séquence ou unités de formation? (notion de progression).

## 6. Les contenus

- Les savoirs, savoir-faire et savoir-être comportementaux à acquérir en entreprise et/ou en centre de formation
- les points-clés de la matière
- les idées secondaires
- comment structurer ces contenus?

## 7. Les modalités pédagogiques

- le formateur
- les orientations et méthodes pédagogiques
- la durée (planification...)
- le matériel didactique

## 8. L'organisation des ressources

Ressources humaines, matérielles, aménagement des lieux, modes d'organisation,...

## 9. Les modalités d'évaluation

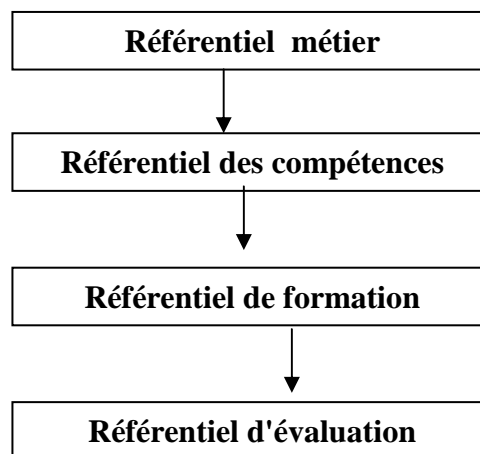
- quoi ?
- quand ?
- comment ?
- pourquoi (en vue de quelle décision) ?

Référentiel de formation (suite)

Référentiel d'évaluation

En résumé, les grandes **questions** à se poser sont:

- En quoi consiste le métier de détaillant?
- Quelles compétences doit-on maîtriser?
- Quel sera le contenu du programme de formation? (S, S-F, S-FC\*)
- Comment vérifier si les compétences visées sont acquises?



## 2.1 Référentiel métier ou référentiel d'activités

**Exercice:** *Etablissez la liste des activités d'un détaillant en distinguant le niveau apprenti de celui de chef d'entreprise.*

Exemple de référentiel d'activités pour le métier de détaillant

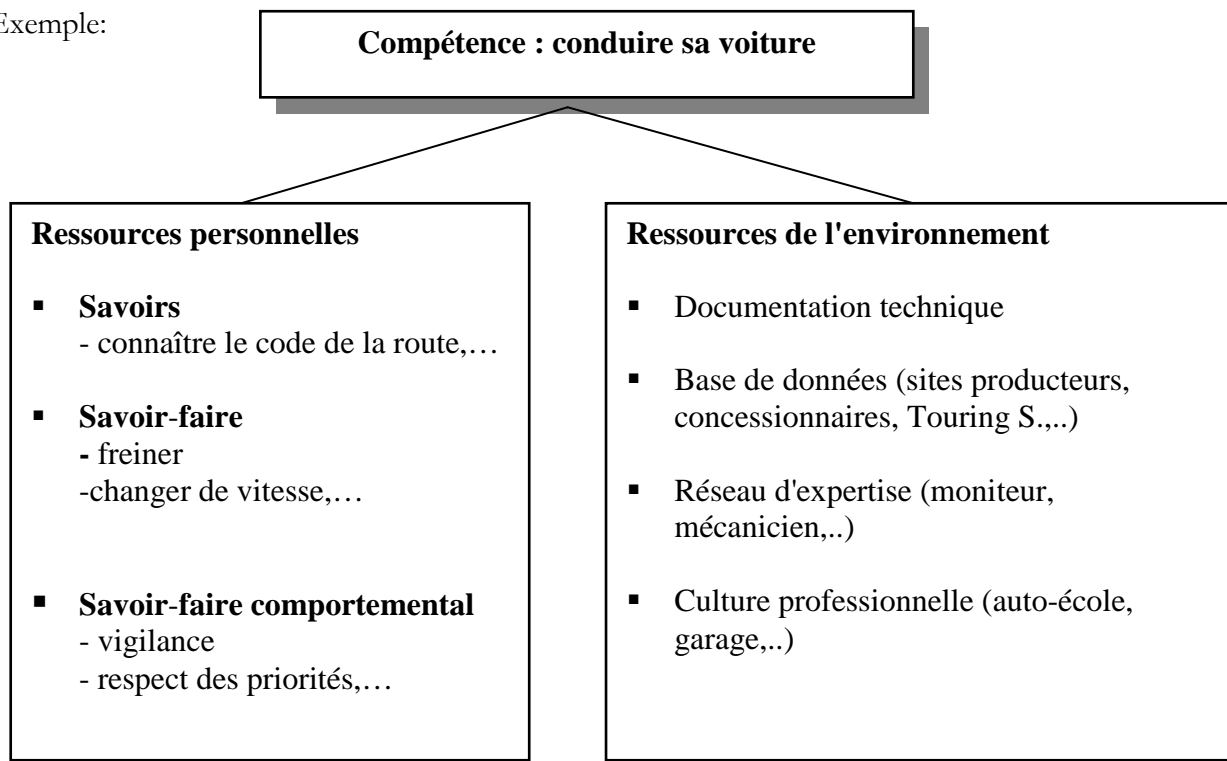
<b><i>En apprentissage</i></b>		
<b>1.</b> Exécuter les différentes phases de l'acte de vente	<b>2.</b> Assurer la manutention de la marchandise	<b>3.</b> Participer aux aménagements du magasin
<b><i>En Formation chef d'entreprise</i></b>		
<b>1.</b> Maîtriser la gestion des différentes phases de l'acte de vente	<b>2.</b> Localiser le magasin	<b>3.</b> Concevoir la mise en évidence de la marchandise
<b>4.</b> Concevoir l'agencement extérieur et intérieur du magasin	<b>5.</b> Gérer l'organisation du commerce	<b>6.</b> Adapter le marketing et la promotion des ventes au commerce

## 2.2 Référentiel de compétences

### A. Notion de compétence:

Une **compétence\*** est un savoir-agir qui combine un ensemble de ressources pour faire face à une situation de travail.

Exemple:



La **compétence professionnelle\*** est l'aptitude à mettre en œuvre les savoirs, savoir-faire, savoirs comportementaux strictement nécessaires à l'accomplissement d'une tâche dans une situation de travail.

## B. Application

Consigne: *Etablissez la liste des compétences souhaitées pour un détaillant*

### *En apprentissage:*

<i>Activités</i>	<i>Compétences</i>
1. Exécuter les différentes phases de l'acte de vente	<ul style="list-style-type: none"><li>-Accueillir le client</li><li>-Proposer des articles</li><li>-Argumenter la vente</li><li>-Réaliser la vente et les ventes additionnelles et conclure la vente</li><li>-Emballer la marchandise</li><li>-Enregistrer les achats</li><li>-Traiter les documents commerciaux</li><li>-Transmettre les réclamations</li><li>-Effectuer l'échange</li></ul>
2. Assurer la manutention de la marchandise	<ul style="list-style-type: none"><li>-Réceptionner une livraison</li><li>-Etiqueter les articles</li><li>-Ranger les articles livrés</li><li>-Surveiller le stock</li></ul>
3. Participer aux aménagements du magasin	<ul style="list-style-type: none"><li>-Suggérer des améliorations pour l'aménagement du magasin</li><li>-Mettre la marchandise en évidence</li><li>-Mettre en place les techniques des promotions des ventes du magasin</li></ul>

### *En Formation chef d'entreprise :*

<i>Activités</i>	<i>Compétences</i>
1. Maîtriser la gestion des différentes phases de l'acte de vente	<ul style="list-style-type: none"><li>-Superviser les ventes</li><li>-Organiser l'après-vente</li><li>-Réaliser les ventes à distance (vente par téléphone, Internet, ...)</li></ul>
2. Localiser le magasin	<ul style="list-style-type: none"><li>-Analyser l'évolution et les exigences du marché</li><li>-Analyser l'évolution et les exigences du consommateur</li><li>-Analyser l'environnement commercial et non commercial par rapport au secteur</li><li>-Analyser la zone de chalandise</li></ul>
3. Concevoir la mise en évidence de la marchandise	<ul style="list-style-type: none"><li>-Choisir les différents types de vitrine et d'étalage</li><li>-Planifier la réalisation des étalages</li><li>-Réaliser des étalages</li></ul>
4. Concevoir l'agencement extérieur et intérieur du magasin	<ul style="list-style-type: none"><li>-Organiser la circulation de la clientèle</li><li>-Aménager le magasin</li><li>-Aménager les vitrines</li></ul>
5. Gérer l'organisation du commerce	<ul style="list-style-type: none"><li>-Choisir les circuits et structures de distribution</li><li>-Organiser la politique et la gestion des achats</li><li>-Créer les stratégies de la distribution</li><li>-Organiser la politique et la gestion des stocks</li></ul>

	-Organiser la politique financière -Organiser la gestion du personnel
6. Adapter le marketing et la promotion des ventes au commerce	-Définir une image de marque -Déterminer les médias et les supports publicitaires -Exploiter les outils du merchandising -Développer les activités promotionnelles

## 2.3 Référentiel de formation

### A. Les domaines du savoir

Une fois les compétences issues du référentiel de compétences définies et associées à une activité X, il faut se poser la question :

*"Quelles sont les ressources nécessaires à mobiliser en termes de savoir, savoir-faire et savoir-faire comportementaux pour mettre en œuvre la compétence?"<sup>8</sup>*

<b>Savoir (S)</b>	Ce qu'il faut savoir avant d'exécuter l'action: - connaissances générales - connaissances technologiques - connaissances méthodologiques - procédures
<b>Savoir-faire (SF)</b>	Ce qu'on fait en action, en réflexion, en matière de gestion et d'organisation. On distingue : - SF gestuels (dextérité,..) - SF méthodologiques (méthodes, procédures,..) - SF cognitifs (analyser, synthétiser, ..)
<b>Savoir-faire comportemental (SFC)</b>	Ce que le professionnel doit <b>être</b> pour obtenir la qualité dans l'action: - attitude corporelle - attitude relationnelle - qualité comportementale

Il s'agit d'un découpage arbitraire car lorsqu'une personne agit, ces aspects sont imbriqués dans un vécu unique. Son utilité pédagogique consiste à donner au formateur **une grille de lecture des apprentissages**.

<sup>8</sup> IFAPME, cellule méthode, "Guide d'aide à la construction des référentiels", décembre 2004  
IFAPME – DFO – Formation de formateurs – Module de base - Juillet 2005  
Copyright IFAPME

## B. Application

**Consigne:** Prenez un autre métier pour varier l'approche par compétences; par exemple: le menuisier charpentier.

Après enquêtes (observation du déroulement du travail sur le terrain) et entrevues avec des professionnels, le **référentiel de compétences du menuisier charpentier**<sup>9</sup> se présente comme suit:

Activités	Compétences
1. Participer à l'organisation de l'atelier - chantier	1.1. Participer à la préparation du chantier 1.2. Participer à l'organisation de l'atelier 1.3. Communiquer les informations 1.4. Gérer les matériaux et matériels de l'atelier – chantier 1.5. Sécuriser l'atelier – chantier
2. Assurer la pose d'un ouvrage sur chantier	2.1. Préparer une pose d'ouvrages sur chantier 2.2. Sécuriser une pose d'ouvrages sur chantier 2.3. Poser un ouvrage 2.4. Finaliser une pose d'ouvrages sur chantier
3. Réaliser l'usinage d'une pièce	3.1. Préparer l'usinage d'une pièce 3.2. Sécuriser l'usinage d'une pièce 3.3. Réaliser une pièce 3.4. Finaliser l'usinage d'une pièce
4. Réaliser la fabrication d'un ouvrage en atelier	4.1. Préparer la fabrication d'un ouvrage en atelier 4.2. Sécuriser la fabrication d'un ouvrage en atelier 4.3. Confectionner un ouvrage 4.4. Finaliser la fabrication d'un ouvrage en atelier
5. Réaliser un traitement de surfaces	6.1. Préparer un traitement d'une surface 6.2. Sécuriser un traitement d'une surface 6.3. Réaliser un traitement d'une surface 6.4. Finaliser un traitement d'une surface
6. Réaliser une charpente ou un gîte	5.2. Préparer la réalisation d'une charpente ou d'un gîte 5.3. Sécuriser la réalisation d'une charpente ou d'un gîte 5.4. Construire et poser une charpente ou un gîte 5.5. Finaliser la réalisation d'une charpente ou d'un gîte

La conception du **référentiel de formation** va demander plusieurs étapes<sup>10</sup>.

### **a) Découpage des compétences en "savoirs"**

Chaque compétence ainsi énumérée sera découpée en savoirs\*, savoir-faire\* et savoir-être\*(ou savoir-faire comportementaux) avec leur répartition entre l'entreprise et le centre de formation.

Ces savoirs et savoir-faire sont **pondérés** de 0 à 4 selon qu'ils sont plus ou moins développés en Centre de formation (CF) ou en entreprise (E). Le total horizontal est toujours égal à 4.

Les savoir-être (savoir-faire comportementaux) sont regroupés ensemble.

Chaque S, SF ou SFC est un moyen, une ressource\* à mobiliser pour réaliser une compétence.

A titre d'exemple, choisissons l'activité "Participer à l'organisation de l'atelier - chantier"

<sup>9</sup> COI niveau ouvrier qualifié.

<sup>10</sup> Renvoyez-vous à votre propre référentiel, dans la mesure où il existe déjà.

<b>Savoir-faire comportementaux</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Suggestions méthodologiques</b>
1. Respecter les personnes (clients – patron – collègue — autres corps de métier)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ponctualité</li> <li>➤ Propreté corporelle</li> <li>➤ Assiduité à son travail</li> <li>➤ ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respecter les horaires établis par le Centre</li> <li>➤ Expliquer les règles de conduite</li> <li>➤ Réaliser des affiches ...</li> </ul>
2. Respecter les biens (locaux habités, travail effectué et environnement)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pas de critique du travail des autres corps de métier</li> <li>➤ Propreté</li> <li>➤ Gestion des déchets</li> <li>➤ Entretien du matériel</li> <li>➤ Respect des réglementations</li> <li>➤</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rédiger un règlement d'ordre intérieur spécifique atelier</li> <li>➤ S'auto-évaluer</li> <li>➤ Instaurer un système de responsabilité de l'équipement de l'atelier ...</li> </ul>
3. S'intégrer dans une équipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Franchise</li> <li>➤ Cohésion de l'équipe</li> <li>➤ Communication des informations</li> <li>➤ Accueil d'un collègue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organiser des travaux pratiques réalisés par constitution d'équipes de travail</li> <li>➤ Demander des productions communes</li> <li>➤ Instaurer l'entraide dans les travaux entre apprenants</li> </ul>
4. Valoriser l'image du métier et de l'entreprise	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respect des directives du patron devant le client</li> <li>➤ Reconnaissance de l'entreprise</li> <li>➤ Promotion du travail réalisé</li> <li>➤ Initiative face à un problème</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Donner à l'atelier le statut de mini-entreprise</li> <li>➤ Promouvoir des réalisations pratiques valorisantes</li> <li>➤ Valoriser le travail des apprenants</li> </ul>
5. Augmenter ses compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Auto-formation</li> <li>➤ Nouvelles techniques</li> <li>➤ Observation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Favoriser le reporting des travaux de l'entreprise</li> <li>➤ Favoriser les modules de formation optionnels</li> </ul>

Compétences	Savoir	CF	E	Savoir-faire	CF	E
1.1. Participer à la préparation du chantier	Les documents nécessaires à la réalisation de travaux	3	1	Récolter les données du descriptif détaillé transmis par sa hiérarchie	2	2
				Récolter les données du bordereau de quantité	2	2
				Récolter les données des plans	2	2
				Utiliser la terminologie des éléments rencontrés dans un bâtiment	2	2
				Comparer les données ou instructions reçues à l'existant	2	2
	Le dossier chantier	3	1	Récolter les données du dossier chantier	1	3
Identifier les éléments nécessaires au chantier (matériels, matériaux, équipements)				2	2	
1.2. Participer à l'organisation de l'atelier	Le cheminement du bois	3	1			
	L'implantation des machines	3	1			
	Les aires de stockage (marchandise, produits dangereux, déchet)	3	1	Identifier les aires de stockage	2	2
	...			...		
1.3. Communiquer des informations	Les techniques de communication	3	1	Transmettre des informations techniques à son chef hiérarchique	1	3
				Récolter les directives de son chef hiérarchique	1	3
				Vérifier la compréhension de l'information transmise	2	2
				Prévenir en cas d'accident	3	1
	Les signes conventionnels de la communication gestuelle..	3	1	Guider le grutier	0	4
1.4. Gérer les matériaux et matériels de l'atelier - chantier	Les éléments constitutifs d'un bon de commande et de livraison	3	1	Récolter les données pour réceptionner les matériaux	1	3
	La procédure de réception	3	1	Réceptionner	1	3
	La charge pondérale, volumique des matériaux	3	1	Estimer le poids des matériaux	1	3
	Les principes de base des zones de stockage	3	1	Participer à l'organisation des aires de stockage	4	0
	Les principes de base des règles de rangement et protection des matériaux, matériels et produits dangereux	3	1			
	les règles de manutention avec ou sans engins de levage	3	1	Interpréter les prescriptions des fabricants	2	2
	...	3	1	Choisir le moyen de manutention	0	4

Compétences	Savoir	CF		E	Savoir-faire	CF		E	
					Manutentionner...	1		3	
1.5. Sécuriser l'atelier - chantier	Le plan de sécurité et de santé d'un chantier	4		0	Veiller à être informé des prescriptions du plan de sécurité et de santé du chantier	0		4	
	Les équipements de protection collective	3		1	Placer les protections collectives	0		4	
	Les éléments de circulation verticale	3		1	Utiliser les éléments de circulation verticale nécessaire au déroulement du chantier	1		3	
	Les types de plate-forme de travail en hauteur	3		1	Utiliser les plates-formes de travail en hauteur	1		3	
	Les principes de montage, fixation et démontage pour la circulation verticale et le travail en hauteur		3		1	Monter des échelles, échafaudages, escaliers provisoires, plate-formes de travail	4		0
						Fixer des échelles, échafaudages, escaliers provisoires, plate-formes de travail	4		0
						Démonter des échelles, échafaudages, escaliers provisoires, plate-formes de travail	4		0
	Les dispositifs de signalisation et de sécurité du chantier	...	3		1	Installer les clôtures de chantier	0		4
Installer la signalisation du chantier						0		4	
					...				

**b) Détermination des contenus associés (Centre de formation)**

Ainsi, pour la "Participation à l'organisation d'un chantier", nous pourrions avoir:

<b>Activité 1 : Participer à l'organisation du chantier</b>	<b>1.1</b>	<b>1.2</b>	<b>1.3</b>	<b>1.4</b>	<b>1.5</b>
<b>Dessin</b>					
▪ Lecture de plans : les coupes, les 3 vues (vue en plan, vue de profil, vue de face), le vu et le caché	X				
▪ Les signes conventionnels : échelle et règle de 3, orientation (boussole), courbes de niveau, niveau de référence, légende, cotation, axe, unités (ares, m <sup>2</sup> , cm, m), les conversions d'unité, unité métrique et « anglaise »	X				
▪ Le croquis : notion de perspective			X		
<b>Technologie</b>					
▪ Les documents nécessaires à la réalisation de travaux : le descriptif détaillé, le cahier spécial des charges, le bordereau de quantité, le dossier des plans, le dossier chantier, l'établissement d'une check-list	X				
▪ Les éléments architecturaux rencontrés dans un bâtiment : porte, trumeau, mur, sol,....	X				
▪ Le cheminement du bois		X			
▪ L'implantation des machines		X			
▪ Les outils de communication : radiophonie et téléphone (GSM et fax)			X		
▪ La gestuel pour guider un grutier			X		
▪ Le bon de commande et de livraison				X	
▪ Les éléments constitutifs d'un bon de commande et de livraison : poids, quantité, type, calibrage, teinte, champ d'application				X	
▪ La procédure de réception				X	
▪ La charge pondérale et la charge volumique				X	
▪ Les moyens de manutention : spécificité et avantages				X	
▪ Les règles de manutention : ergonomie et sécurité				X	
▪ Les principes de stockage : par type de produit, par échelonnement des approvisionnements, par facilité d'accès, suivant planning des travaux				X	
▪ Les techniques de protection de l'environnement : bâchage, ventilation, aspiration, norme CE				X	
▪ Les techniques d'évacuation : type de container, chargement sélectif en container				X	
▪ Le plan de sécurité et de santé d'un chantier : description et fonction					X
▪ Les équipements de protection collective : description, fonction et spécificité					X
▪ Les éléments de circulation verticale : description, fonction et spécificité					X
▪ Les plates-formes de travail en hauteur : description, fonction et spécificité					X
▪ Les techniques de protection : fonction du passage, des travaux à réaliser					X
▪ La terminologie des éléments de construction et relative aux travaux	X		X	X	X
▪ ...					
<b>Equipements</b>					
▪ Les protections collectives					X
▪ Les plates-formes de travail en hauteur					X

<b>Activité 1 : Participer à l'organisation du chantier</b>	<b>1.1</b>	<b>1.2</b>	<b>1.3</b>	<b>1.4</b>	<b>1.5</b>
▪ Les éléments de circulation verticale					X
▪ Les dispositifs de signalisation et de sécurité du chantier : clôture, barrière, lumières, signalisation (cône, banderole, panneaux), tunnels piétonniers					X
▪ Les moyens de manutention : manuel avec ou sans équipements : diable, ventouse pour vitrage, poignée de transport, chariot, sangles de manutention				X	
▪ ...					
<b>Matières et matériaux</b>					
▪ néant					
<b>Démonstration pratique</b>					
▪ Récouter des données du descriptif détaillé, du bordereau de quantité, des plans, du dossier chantier pour les travaux d'un local spécifique					
▪ Lire un plan (correspondance entre les vues)					
▪ Convertir des échelles					
▪ Orienter un plan					
▪ Contrôler ...					

### c) Etablissement du carnet d'alternance\* (entreprise)

Le *carnet d'alternance* est l'outil pédagogique principal du suivi de la formation de l'apprenti et du stagiaire au sein de l'entreprise et au Centre de formation permettant d'assurer une coordination et une évaluation permanente des compétences acquises par l'apprenant durant sa formation en alternance.

<b>Module 1 : Participation de l'organisation de l'atelier - chantier</b>	<b>1<sup>ère</sup></b>	<b>2<sup>ème</sup></b>	<b>3<sup>ème</sup></b>
<b>1.1 Participer à la préparation de l'organisation du chantier</b>			
➤ Rassembler les données d'un dossier technique	X		
➤ Donner le nom exact des éléments architecturaux rencontrés dans un bâtiment	X		
➤ Récouter les données d'un plan	X		
➤ Sur base du dossier chantier, établir une check-list reprenant les matériels, les matériaux et équipements nécessaires à la réalisation du chantier ...			X
<b>1.2. Participer à l'organisation de l'atelier</b>			
➤ Lire et interpréter le plan d'évacuation de l'atelier	X		
➤ Identifier les aires de stockage	X		
➤ Identifier un pictogramme		X	
➤ Raccorder les machines à l'aspiration ...	X		
<b>1.3. Communiquer une information</b>			
➤ Expliquer un travail à réaliser	X		
➤ Vérifier la compréhension d'une information transmise	X		
➤ Guider un grutier en utilisant la communication gestuelle ...			X
<b>1.4. Gérer les matériaux et matériels de l'atelier - chantier</b>			
➤ Vérifier la concordance entre un bon de commande et un bon de livraison		X	
➤ Décrire les dangers représentés par un pictogramme	X		
➤ Manutentionner en sécurité une charge	X		
➤ Respecter une fiche signalétique de manutention du fabricant	X		
➤ Stocker un produit en respectant les consignes du fabricant ...	X		

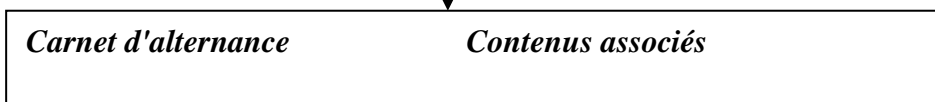
<b>Module 1 : Participation de l'organisation de l'atelier - chantier</b>	<b>1<sup>ère</sup></b>	<b>2<sup>èm</sup> e</b>	<b>3<sup>èm</sup> e</b>
<b><u>1.5. Sécuriser l'atelier - chantier</u></b>			
➤ Respecter les prescriptions du plan de sécurité et de santé du chantier	X		
➤ Placer une protection collective		X	
➤ Utiliser un élément de circulation verticale	X		
➤ Travailler en utilisant des plates-formes de travail	X		
➤ Placer la signalisation d'un chantier		X	
➤ Maintenir en état une zone de circulation, chemin d'accès et un local de chantier ...		X	

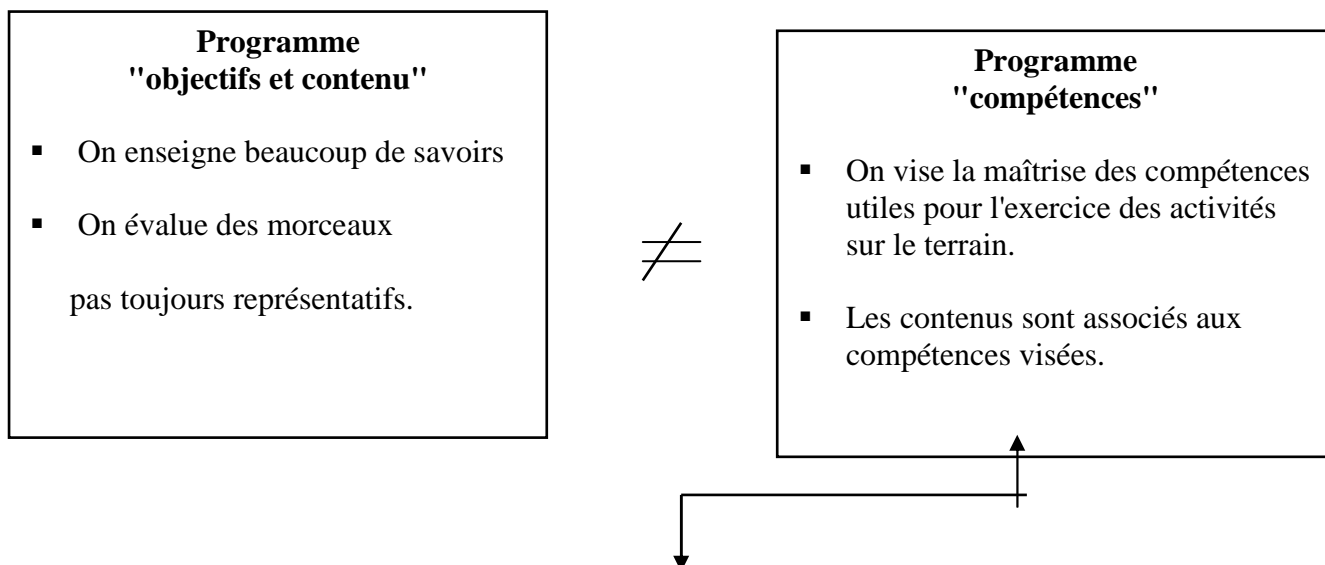
### 3.PASSAGE DES PROGRAMMES AUX REFERENTIELS

*Exercice: Comparez un programme "matières" avec un référentiel basé sur l'APC, qu'en déduisez-vous?*

<b>Programme d'apprentissage</b>	
Programme "objectifs/contenus"	
A. Connaissances générales	
B. Connaissances professionnelles	
▪	Matières premières
	-nommer les matériaux
	-fournir les caractéristiques
	-déterminer le domaine d'emploi..
▪	Equipement professionnel
	-les reconnaître
	-savoir les utiliser et quand
	-savoir les entretenir
▪	Théorie et calcul professionnel
▪	Dessin
▪	Sécurité
▪	Technologie
	-connaître les techniques d'assemblage
▪	Pratique démonstrative
C. Pratique	
▪	Atelier et réserve de bois
▪	Techniques de pose des ouvrages

<b>Référentiel de compétences</b>	
Activités	Compétences
Participer à l'organisation d'un chantier	1. participer à la préparation 2. participer à l'organisation 3. communiquer 4. gérer matériaux et matériels 5. sécuriser
Assurer la pose d'un ouvrage sur chantier	1. préparer une pose 2. sécuriser 3. poser un ouvrage 4. finaliser la pose
Réaliser l'usinage d'une pièce	1. 2.
...	1. 2. 3.
Réaliser une charpente ou gâtage	1. 2. 3. 4.....





Il existe 2 types de compétence:

Compétences de base	Compétences de perfectionnement
Elles doivent être maîtrisées au "minimum" pour réussir.	Elles ne doivent pas être forcément maîtrisées dans l'immédiat car elles continuent à s'acquérir par la suite et selon l'expérience.

#### 4. ORGANISATION MODULAIRE

A partir du référentiel, le cursus de formation est découpé en modules (unités d'apprentissage) évalués séparément.

##### 4.1 Notion de module\*

Un **module de formation** est composé d'une série de compétences regroupées entre elles; il représente une unité de formation autonome portant sur des objectifs professionnels (fonction réellement exercée). Il réclame des pré-requis\* et fait l'objet d'une évaluation.

Une addition de modules constitue une formation; leur réussite permet d'obtenir une certification.

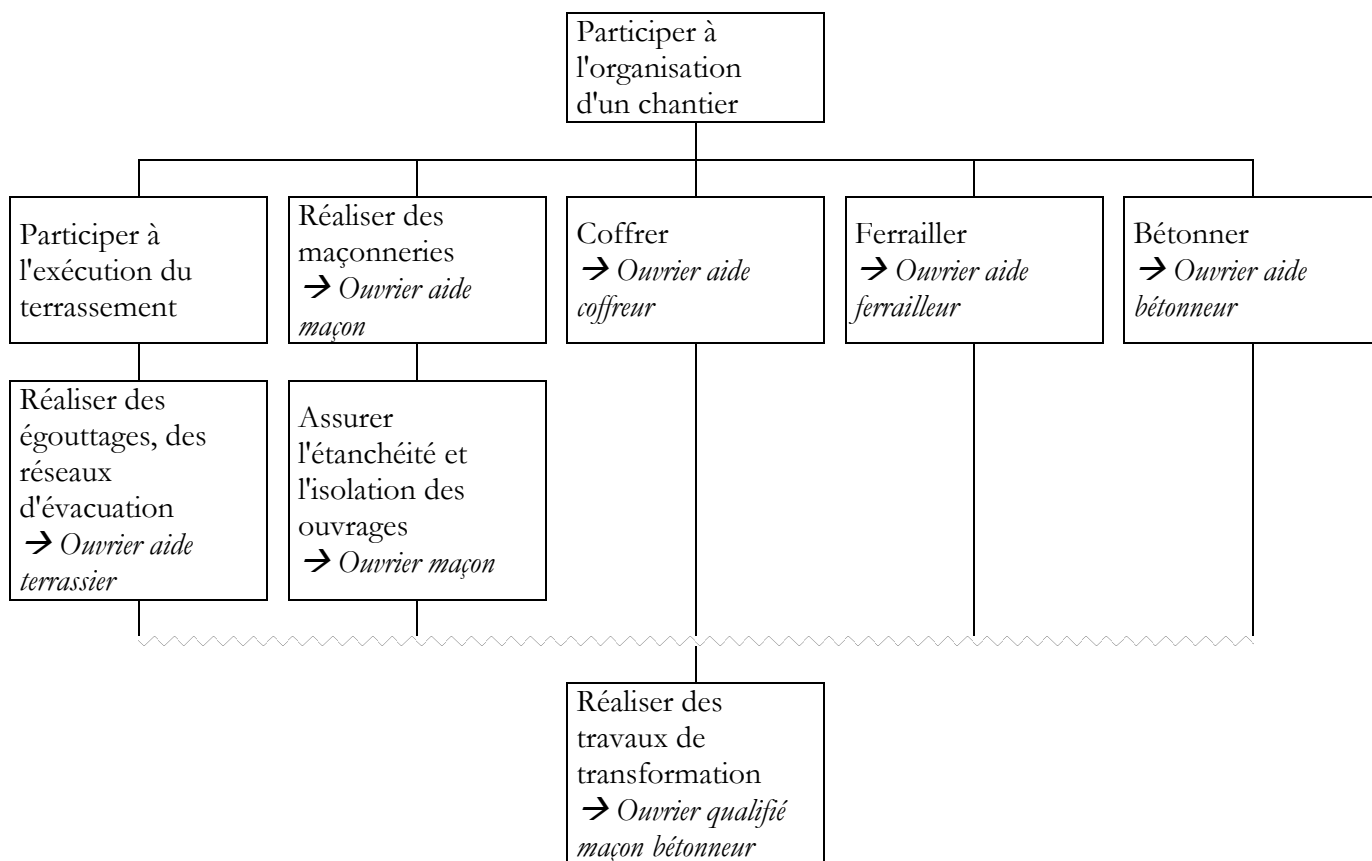
##### 4.2. Modularisation\*

La modularisation<sup>11</sup> n'est pas un "saucissonnage" de la formation: elle assure une cohésion de différentes unités d'apprentissage en les articulant les unes aux autres, tout en sauvegardant une forme de capitalisation des compétences acquises. De plus, elle facilite les passerelles au sein d'un système de formation ou d'un opérateur de formation à un autre.

Grâce à un schéma du genre ci-dessous, on peut visualiser directement les liens entre telles ou telles compétences et voir celles qui sont prérequisées à la maîtrise d'autres.

<sup>11</sup> IFPME, *op cit.*

**Organisation modulaire**





## Grille de répartition heures-points

Indice: **K01**  
 Profession: **MACON - BETONNEUR ( EXPERIENCE PEDAGOGIQUE ANNEE 2003-2004 )**

Conseiller pédagogique: **Pierre Marquet**

		<b>REPARTITIONS DES BRANCHES HEURES/POINTS PAR ANNEE</b>													
<i>Codes</i>	<i>Modules</i>	<b>1ère année</b>				<b>2ème année</b>				<b>3ème année</b>					
		Heures	Points			Heures	Points			Heures	Points				
			EJ	EX	TOT		EJ	EX	TOT		EJ	EX	TOT		
Mod 1.1	Participer à l'organisation d'un chantier	40	30	50	80										
DP 1.1	Démonstration pratique mod 1.1	16	20	0	20										
Mod 1.2	Réaliser une maçonnerie	84	40	100	140										
DP 1.2	Démonstration pratique mod 1.2	40	60	0	60										
Mod 2.1	Participer à l'exécution d'un terrassement					24	15	35	50						
Dp 2.1	Démonstration pratique mod 2.1					12	25	0	25						
Mod 2.2	Réaliser des égouttages, réseaux d'évacuation					24	15	40	55						
Dp 2.2	Démonstration pratique mod 2.2					8	20	0	20						
Mod 2.3	Assurer l'étanchéité et l'isolation des ouvrages					40	25	75	100						
Dp 2.3	Démonstration pratique mod 2.3					20	50	0	50						
Mod 3.1	Coffrer									38	20	40	60		
Dp 3.1	Démonstration pratique mod 3.1									20	40	0	40		
Mod 3.2	Ferrailler									18	15	40	55		
Dp 3.2	Démonstration pratique mod 3.2									12	30	0	30		
Mod 3.3	Bétonner									10	5	30	35		
Dp 3.3	Démonstration pratique mod 3.3									4	10	0	10		
Mod 3.4	Réaliser des travaux de transformation...									20	20	40	60		
Dp 3.4	Démonstration pratique mod 3.4									6	10	0	10		
	<b>TOTAUX</b>	<b>180</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>300</b>	<b>128</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>300</b>	<b>128</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>300</b>		

Remarques: l'expérience pédagogique n'est applicable que pour le centre de Verviers et Mons  
 l'année concernée est la première apprentissage  
 Les démonstrations pratiques doivent être intégrées au module . Des séquences de 4, 6 ou 8h sont à privilégier.

## CHAPITRE III: PREPARATION D'UNE SEQUENCE DE FORMATION

### 1. DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES AUX OBJECTIFS DE FORMATION

#### 1.1 Qu'est -ce que former?

**Question:** *Que signifie pour vous l'action de "former" ?*

**Exemple:** - c'est provoquer un changement chez l'apprenant;  
- c'est faire produire le comportement adapté.

On ne peut agir sans savoir ce que l'on attend de son action ( objectif).

#### 1.2 Objectif de formation / Objectif pédagogique

##### A. Au niveau des compétences terminales

Les **objectifs de formation\*** désignent les **compétences** ou effets globaux visés à l'issue d'un module (ou de la formation ) chez les participants eux-mêmes ou ce qu'ils doivent être capables de faire dans les situations de travail.

Exemples: acquérir les compétences:

- C1: Participer à la préparation du chantier
- C2: Participer à l'organisation de l'atelier
- C3: Communiquer les informations
- C4: Gérer les matériaux et matériels de l'atelier – chantier
- C5: Sécuriser l'atelier – chantier

*L'apprenant, à l'issue du module ou de la formation sera capable*  
*- d'une performance (complexe) observable,*  
*- sous certaines conditions d'évaluation,*  
*- selon des critères de réussite.*

## B. Au niveau de l'apprentissage

Les **objectifs pédagogiques\*** expriment ce que les apprenants doivent apprendre pendant les séquences de formation (composées chacune d'une ou de plusieurs leçons). Ils permettent de répondre à la question: "*Comment faire pour...(acquérir telle compétence) ?*"

Exemples: "Comment faire pour participer à la préparation d'un chantier? ( C1)

1.1 Récolter les données du descriptif détaillé transmis par sa hiérarchie	1.2 Récolter les données des plans	1.3 Utiliser la terminologie des éléments rencontrés dans un bâtiment	1.4 Comparer les données ou instructions reçues à l'existant
1.5 Récolter les données du dossier chantier	1.6 Identifier les éléments nécessaires au chantier (matériels, matériaux, équipements)	...	

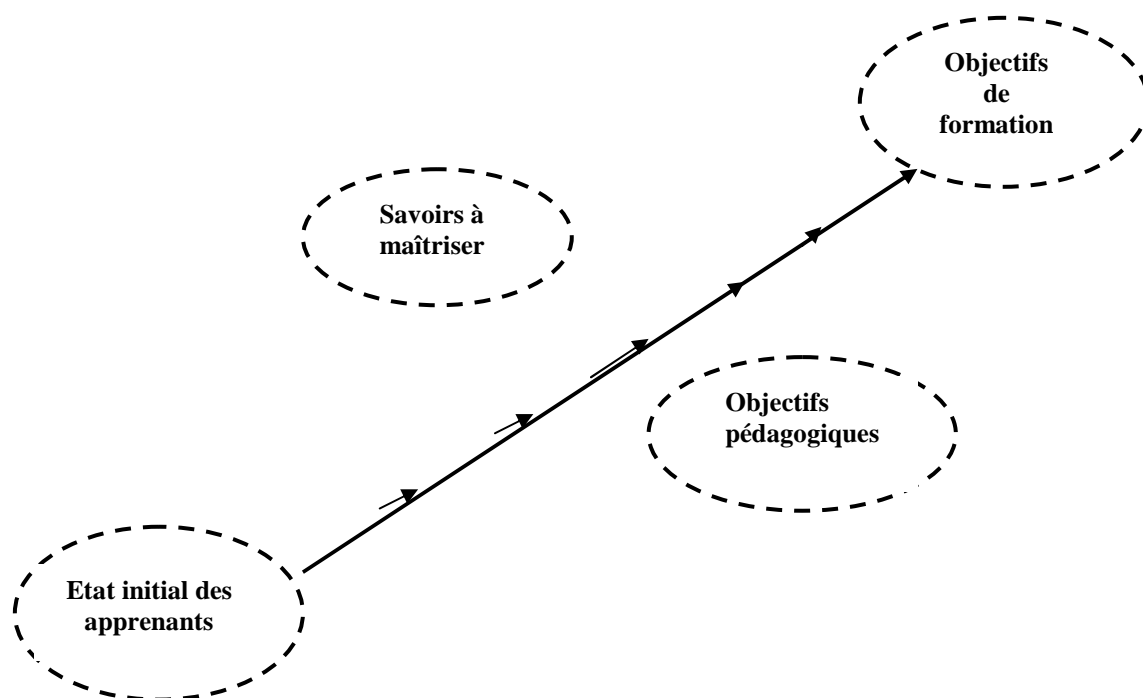
*L'apprenant, à l'issue de la séquence sera capable*

- d'un comportement observable,
- sous certaines conditions de réalisation,
- selon des critères de réussite.

### 1.3 La formation : un chemin

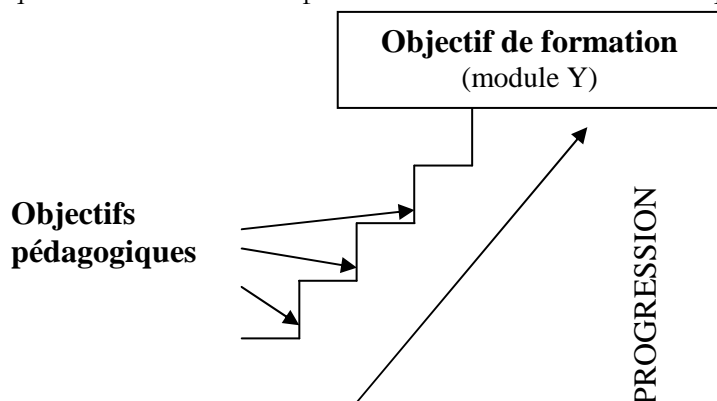
La formation est **un chemin** entre une situation présente (état initial de la personne ) et une situation souhaitée (objectifs de formation)..

La question centrale est : comment déterminer les étapes intermédiaires?



## 1.4. Progression pédagogique

Ainsi chaque module sera décomposé en un certain nombre de séquences\*.



Les objectifs pédagogiques (associés aux séquences) sont les échelons de la progression vers l'acquisition de la compétence finale, soit l'objectif de formation.

## 2. DEFINITION DE L'OBJECTIF PEDAGOGIQUE D'UNE SEQUENCE

Nous allons reprendre les éléments du schéma précédent et les expliciter.

### 2.1 Prise en compte de l'apprenant<sup>12</sup>

Il importe avant tout d'identifier **l'état initial** des apprenants:

#### A. Leurs motivations et attentes

- La **motivation** exprime le degré de volontariat et les enjeux mis dans la formation (évoluer professionnellement, reprendre un commerce, préparer un concours, ...).
- Les **attentes** concernent le contenu proposé (information, compréhension, outils, ...).

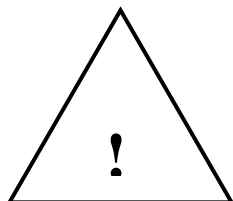
#### B. Leurs pratiques et acquis

- Les **acquis conceptuels** représentent les savoirs que les apprenants maîtrisent déjà. Vérifier si leurs acquis avant l'action correspondent à ce qui est requis pour être en mesure de participer pleinement = **prérequis\***.
- La **pratique**, c'est-à-dire la manière d'agir des apprenants, de se comporter dans l'action (compétences: savoirs et savoir-faire mobilisés), vérifiable par l'observation et ce qu'ils disent de leurs compétences.

<sup>12</sup> Nous nous inspirons de JP. Martin et E. Savary, Formateur d'Adultes, Chronique sociale, EVO, 1996, ch.6  
IFAPME – DFO – Formation de formateurs – Module de base - Juillet 2005  
Copyright IFAPME

### C. Leurs représentations du sujet

- Quelles *idées* ont-ils sur le thème qui va être abordé?



Celui qui reçoit une information garde ce qui est conforme à l'idée qu'il a déjà.

Ainsi, une information apportée peut ne pas produire d'effet chez la personne en formation. Le message peut même être transformé ("entré" coûte que coûte dans un schéma de pensée familier).

- Le but de la formation est de *faire évoluer ces représentations* vers une approche plus objective de la réalité.

### D. Le travail du formateur

- *Faire exprimer les représentations à propos du sujet traité*

Amener les apprenants à formuler les images, les sensations, les idées, les jugements qui leur viennent à l'esprit à propos de tel ou tel sujet.

*Techniques d'expression:* dire, écrire, dessiner, mimer, jouer...

Le formateur aura une *attitude d'écoute*.

*Quand?* En début de séquence, lors d'une discussion entre participants.

- *Utiliser les représentations*

Une représentation erronée ou partielle de la réalité indique un *obstacle* à la compréhension, à un comportement nouveau.

Ce qui pose problème va devenir un *objectif pédagogique*.

- *Réfléchir sur "comment je fais quand j'agis"*

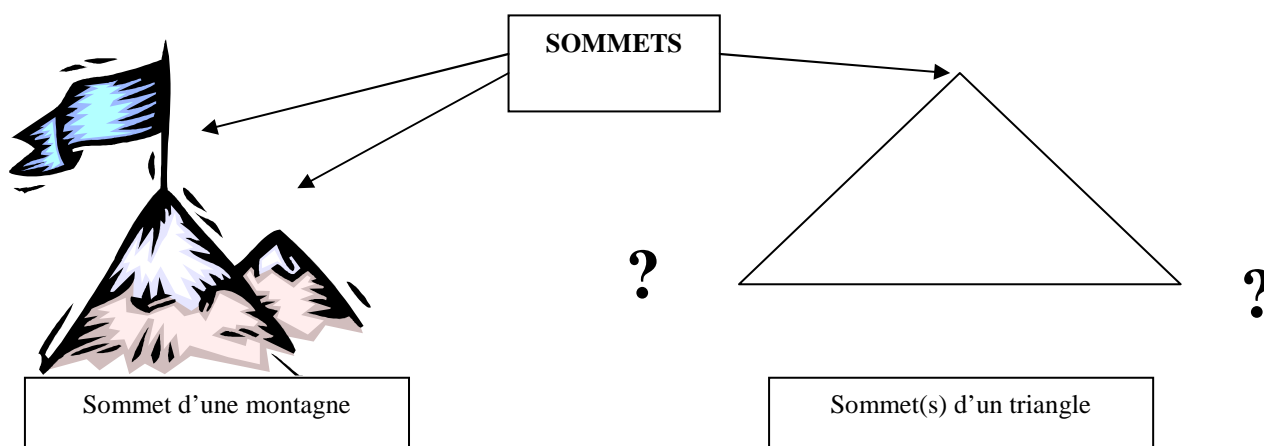
Faire exprimer l'apprenant sur ce qu'il va faire (tâche) ou a fait est un moyen de vérifier sa compréhension. Un exemple vous sera soumis au chapitre 5: Evaluation.

Les difficultés étant identifiées, la formation sert à les "traiter", d'où la notion d'*objectif-obstacle\** (obstacle à dépasser).

### *Exemples:*

Certains obstacles ne sont pas liés directement à la matière envisagée. Par exemple un cours de pédagogie en auto-formation par des didacticiens peut "bloquer" certaines personnes par la "peur" de l'approche informatique.

D'autres obstacles trouvent leur origine dans la linguistique. Par exemple, si pour un apprenant, le terme "**sommet**" signifie uniquement la pointe d'une montagne, ; il y aura un risque d'incompréhension lorsqu'on parlera des trois sommets d'un triangle.



### *Comme formateur, comment gérer et modifier ces diverses représentations ?*

Dans vos cours, vous allez créer des situations d'apprentissage autour d'objectifs-obstacles, à partir de petits cas, de problèmes à résoudre. L'apprenant va découvrir d'autres façons d'aborder les problèmes, en éliminant lui-même ses « mauvaises » représentations qui faisaient « obstacles » à l'apprentissage, en les remplaçant par de nouvelles plus adéquates.

### *En pratique, pour être efficace :*

Le problème à résoudre ne sera ni trop proche, ni trop éloigné des connaissances de l'apprenant

La situation-problème devra permettre à l'apprenant :

- de résoudre lui-même le problème,
- d'apporter des solutions qui lui sont propres
- de corriger ses erreurs, ses lacunes et ainsi de modifier ses représentations.

Vous allez vous positionner comme personne ressource, aider l'apprenant à découvrir ses erreurs et à trouver, lui-même, une stratégie nouvelle lui permettant de modifier ses représentations.

## 2.2 Prise en compte du thème à traiter

### A. Trop d'informations tue l'information !

Il importe de doser judicieusement l'information à fournir, sous peine de saturer la réceptivité des apprenants. Le formateur **dégagera les idées-clés** du contenu qu'il souhaite traiter.

**Idées-clés:** idées maîtresses, idées directrices générales, abstraites, qui permettent de comprendre une réalité complexe (ex.: concepts, lois, théories, méthodes,...) et/ou d'agir.

**Idées secondaires:** faits, dates, anecdotes, détails pratiques...qui décrivent mais n'expliquent pas une réalité.

Exemple:

Réalité complexe: le formateur professionnel face à son enseignement.

Idées maîtresses:

préparation d'une formation

animation d'une formation

évaluation d'une formation.

### B. Technique : *la méthode du TAMIS*

Noter l'ensemble des idées et informations à transmettre: exhaustivité.

Distinguer les idées maîtresses des idées secondaires, plus anecdotiques: tri.

Organiser l'ensemble des informations autour des idées-clés et écarter celles qui n'ont pas leur place (système de relations).

Déterminer une progression entre les idées: cheminer vers la compréhension.

## 2.3 Définition de l'objectif pédagogique d'une séquence\*

### A. Le domaine du savoir dont relève un objectif pédagogique

## Exercice:

*Vous devez animer un module de formation qui habilitera les apprentis de la section "menuisier charpentier" à "participer à l'organisation d'un chantier".*

### 1. Référentiel métier

Activité: Participer à l'organisation du chantier

### 2. Référentiel de compétences

- C.1. Participer à la préparation de l'organisation
- C.2. Communiquer une information
- C.3. Gérer les matériaux et matériels d'un chantier
- C.4. Sécuriser un chantier

### 3. Référentiel de formation (1<sup>ère</sup> année)

*Classez les objectifs ci-après dans leurs domaines respectifs:*

	S	SF	SFC
1. Récolter les données du bordereau de quantité .....			
2. Enumérer les outils de communication .....			
3. Choisir l'outil de communication approprié .....			
4. Respecter le travail effectué et l'environnement .....			
5. Connaître les principes de base des zones de stockage .....			
6. Interpréter les étiquettes des produits dangereux .....			
7. Manutentionner .....			
8. Placer les protections collectives .....			
9. Décrire la technique d'évacuation .....			
10. Estimer le poids des matériaux .....			
11. S'intégrer dans une équipe .....			
12. Stocker un produit en respectant les consignes .....			
13. Vérifier la compréhension d'une information transmise .....			
14. Guider le grutier .....			
15. Faire preuve d'autonomie .....			

## B. Le degré de complexité d'un objectif pédagogique

Nous pouvons distinguer **4 niveaux**:

1. **Restitution:** être capable de redonner l'information reçue  
*Ex. Nommer les composants d'un appareil vu en classe*  
  
**Connaître l'existence de :** être informé de, connaître ou reconnaître  
*Ex. On peut savoir qu'un moteur X est équipé de 4 pistons,...*
2. **Expression: pouvoir discuter de :** suppose la compréhension avec formulation et interprétation  
*Ex. Pouvoir discuter avec son mécanicien d'un problème de démarrage*
3. **Exécution:** être capable de suivre une consigne, d'appliquer une règle  
*Ex. Démontez l'appareil en suivant un algorithme simple*  
  
**Pouvoir utiliser l'outil:** savoir mettre en œuvre, réaliser  
*Ex. Savoir régler l'allumage du moteur*
4. **Exploitation de l'acquis:** être capable de trouver des solutions originales  
*Ex. Améliorer la performance de l'appareil.*  
  
**Pouvoir faire évoluer l'outil:** le transformer, créer de nouvelles applications  
*Ex. Savoir forcer un moteur*

Cette taxonomie\* d'un abord simple mais néanmoins intéressante pour aider le formateur à apprécier le degré de complexité d'un objectif pédagogique a été obtenue en rapprochant les travaux de Louis Vandeveld (pédagogue) et de Bertrand Schwartz (ingénieur).

**Exercice:**

*Dans quel degré de complexité classeriez-vous les objectifs suivants:*

	<b>Restitution</b>	<b>Expression</b>	<b>Exécution</b>	<b>Exploitation des acquis</b>
1. Citer les principales différences entre la pédagogie et l'andragogie*				
2. Réaliser toute pièce cylindrique en utilisant un tour à commande numérique et en respectant les tolérances indiquées sur le plan				
3. Concevoir un plan d'action prenant en compte les enjeux des différents acteurs et mobilisant les ressources existantes				
4. Reconnaître les principales fonctions de la barre d'outils du traitement de texte Word				
5. Rédiger un cahier des charges de formation				
6. Après visionnement d'une séquence pédagogique de 15 mn, indiquer les éléments sur lesquels une réflexion devrait être menée avec le collègue				
7. Sur base du dossier chantier, améliorer la procédure d'inventaire des matériels, matériaux et équipements nécessaires				

## C. Formulation d'un objectif pédagogique opérationnel

Un objectif pédagogique est dit " *opérationnel*" s'il satisfait à *la règle des 3 C*.

- **Comportement(s) observable(s) ou performance(s)**  
ce que l'apprenant doit accomplir  
Utiliser des *verbes d'action*: rédiger, donner la définition, distinguer, classer,...
- **Conditions de réalisation:**  
conditions dans lesquelles l'activité doit être réalisée ( circonstances de temps ou de lieu, supports ou documents, matériel et équipement fournis, degré de familiarité de la tâche, guidance,...)  
  
*Changer les conditions, c'est changer la difficulté de la tâche.*
- **Critères de réussite:**  
la performance minimale acceptable (rapidité ou exactitude d'exécution, spécifications de procédures, conséquences devant être évitées ou provoquées par l'action,..)  
  
*Un critère de réussite indique ce que l'on exige et ce que l'on tolère comme erreur.*

**Exemple n° 1:** *l'objectif opérationnel*

- Procéder à la mise en marche d'une machine agricole,
- dans des conditions de simulation données,
- en se conformant aux règles de sécurité en vigueur.

**Exemple n°2:** *l'objectif opérationnel*

- L'apprenti saura construire un poste de radio à transistors,
- en choisissant lui-même les pièces au magasin, en se référant au schéma adopté.
- L'appareil devra capter correctement des émissions d'au moins 5 émetteurs sur grandes ondes.

### **Exercice:**

*Voici 7 objectifs pédagogiques. Identifiez pour chacun d'eux le comportement, les conditions et les critères de réussite. Si ces éléments sont absents, imaginez-les.*

<b>Objectifs pédagogiques</b>	<b>Comportement /performance</b>	<b>Conditions</b>	<b>Critères</b>
1. Comprendre le plan d'un gîte.			
2. Reconnaître en les nommant au moins 4 machines portatives électriques.			
3. Etablir la fiche de paie de M. X en respectant le barème ci-joint. La calculatrice est autorisée. Pas d'erreur admise.			
4. A partir d'un catalogue, d'un schéma et d'un bon de commande, remplir ce dernier pour un relais thermique. Aucune erreur dans la rédaction du bon.			
5. Prendre conscience de l'importance de la sécurité sur un chantier.			
6. Procéder à la mise en marche du tour à commande numérique en respectant les procédures élémentaires.			
7. Rédiger une synthèse de ces 3 documents (1000 mots avec 10% de tolérance), en respectant les nuances qu'ils introduisent sur le thème.			

## 2.4. Elaboration d'une fiche de préparation

**Question:** *Comment préparez-vous votre séquence de formation? A quoi faites-vous attention ?*

### Raisons d'une fiche de préparation

#### *C'est quoi?*

C'est un document synthétique qui récapitule les informations essentielles relatives à la séquence.

#### *Quelle est son utilité<sup>13</sup>?*

1. Elle sert de **point de départ** pour élaborer les contenus et les activités de la séquence. (voir: fiche de déroulement de la séquence).

2. Elle peut être **un outil d'information** pour les apprenants

- En début de séquence: justifier l'intérêt des travaux, mobiliser l'attention;

*Ex. Nous travaillerons sur tel thème parce que...*

*A la fin de la séquence, vous serez capables de ...*

*Vous serez évalués de la façon suivante: application, test, questionnaire, ...*

- Avant une application, une évaluation: fixer clairement le contrat de travail à faire (cf. fiche de travail, fiche contrat, fiche d'évaluation, ...).

3. Elle est un **outil de gestion** de la formation

Elle facilite le classement des dossiers ( par compétences, par thèmes, etc.) et le recensement des travaux.

---

<sup>13</sup> B. Porcher, *Cinq clés pour enseigner*, Ed. Foucher, 1996, p.52

## B. Conception de la fiche de préparation

**Question:** *Quelles sont les rubriques que vous prendriez en compte? Quelle que soit la présentation formelle de la fiche, sur quels points essentiels mettriez-vous l'accent?*

### 2.5. Fiche de préparation: exemples et exercices

#### FICHE DE PREPARATION de la SEQUENCE N°...

Classe/ formation :

Période:

Branches/ cours de:

Positionnement dans le programme ou le référentiel:

Compétence(s):

Thème de travail:

Etape dans le schéma de progression:

Durée:

Pré requis:

Objectif de la séquence

*On vise:*

Evaluation prévue

- **Performances**

*On demande:*

- **Conditions**

*On donne:*

- **Critères**

*On exige:*

***Bilan de la séquence:***

***Modifications à apporter:***

**FICHE DE PREPARATION de la SEQUENCE N°...**

**Classe/ formation:**

**Branches/ cours de:** *Organisation*

**Période:**

**Positionnement dans le programme ou le référentiel:**

**Compétence(s):** *mettre en œuvre les outils de gestion du temps*

**Thème de travail:** *gérer le temps*

**Etape dans le schéma de progression:**

**Durée:** *50'*

**Prérequis:** *principaux types de planigramme*

**Objectif de la séquence**

*On vise: lire, mettre à jour et organiser en planigramme*

**Evaluation prévue**

• **Performances**

*On demande: :- identifier le planigramme*

*- identifier les informations visualisées*

*- organiser le planigramme avec les éléments donnés*

*- adapter une légende et une signalisation correctes.*

• **Conditions**

*On donne: à partir d'un poste de travail attribué, de consignes et d'instructions de travail, de procédures existantes, d'une organisation et de ressources matérielles et logicielles.*

• **Critères**

*On exige: précision et fiabilité dans la mise en œuvre( titre, légende, aucune erreur de mise à jour, visualisation des éléments fixes et mobiles).*

***Bilan de la séquence:***

***Modifications à apporter:***

<sup>14</sup> Adapté de B.Porcher, op cit., p.92

FICHE DE PREPARATION de la SEQUENCE N°...

Classe/ formation :

Période: *novembre*

Branches/ cours de: *Bureautique*

Positionnement dans le programme ou le référentiel:

**Compétence(s):** *reconnaître les éléments économiques, juridiques d'une situation*

**Thème de travail:** *l'entreprise dans le tissu économique*

Etape dans le schéma de progression:

Durée: *2 x 50'*

**Prérequis:**

- *les principales classifications des entreprises*
- *les différents statuts juridiques des entreprises*

**Objectif de la séquence**

*On vise:*

- *situer, selon différents critères, une entreprise donnée dans son environnement*
- *explicitier les éléments d'une organisation.*

**Evaluation prévue**

• **Performances**

*On demande:*

• **Conditions**

*On donne:*

• **Critères**

*On exige:*

**Bilan :** *difficultés rencontrées: mauvaise expression orale; nombreuses lacunes dans les savoirs*

**Modifications à apporter:**

- *favoriser les exposés sur des thèmes économiques ou juridiques*
- *développer les révisions des thèmes vus l'année précédente.*

<sup>15</sup> Adapté de B.Porcher, op cit., p.94

## FICHE DE PREPARATION Exemple 3

**Classe/ formation :** *Electronique*  
**Branches/ cours de:** *électricité*

**Période:** *début formation*

### **Positionnement dans le programme ou le référentiel:**

**Compétence(s):** *Essayer et vérifier les constituants d'une installation à l'aide d'un mesureur de fiches de tests*

**Savoirs associés:** *effets et aspects énergétiques du courant (I,U,R,...)*

**Thème de travail:** *Variateur d'extrémité*

**Etape dans le schéma de progression:**

**Durée:** *2 x 50'*

**Prérequis:-** *savoir énumérer une partie des lois générales et des grandeurs caractéristiques du courant continu*

- *respecter les règles de sécurité quant aux conditions d'emploi des différents appareils de mesure.*

### **Objectif de la séquence**

*On vise: l'apprenant doit être capable de brancher et de lire tout appareil de mesure du type numérique ou analogique.*

### **Evaluation prévue**

#### • **Performances**

*On demande de*

- *sélectionner sur le multimètre la fonction correspondante à la grandeur à mesurer*
- *choisir le calibre le mieux adapté à la grandeur à mesurer*
- *mesurer une tension continue aux bornes d'une pile*
- *mesurer la valeur d'un résistor*
- *interpréter la lecture en cas de dépassement de calibre*
- *vérifier les résultats obtenus à l'aide des données caractéristiques*
- *établir un compte rendu d'essais et mesures*

#### • **Conditions**

*On donne: la fiche de synthèse, les fiches TP, deux multimètres par apprenant (numérique et analogique), différents types de piles et résistors, le code couleur des résistors.*

#### **Critères**

*On exige:- les procédures d'utilisation sont respectées*

- *les résultats sont en adéquation avec les caractéristiques des piles*
- *le décodage du code des couleurs est juste*
- *le compte rendu rapporte avec clarté et exactitude les mesures.*

**Bilan de la séquence:**

**Modifications à apporter:**

## CHAPITRE IV: MISE EN SITUATION ET ANIMATION

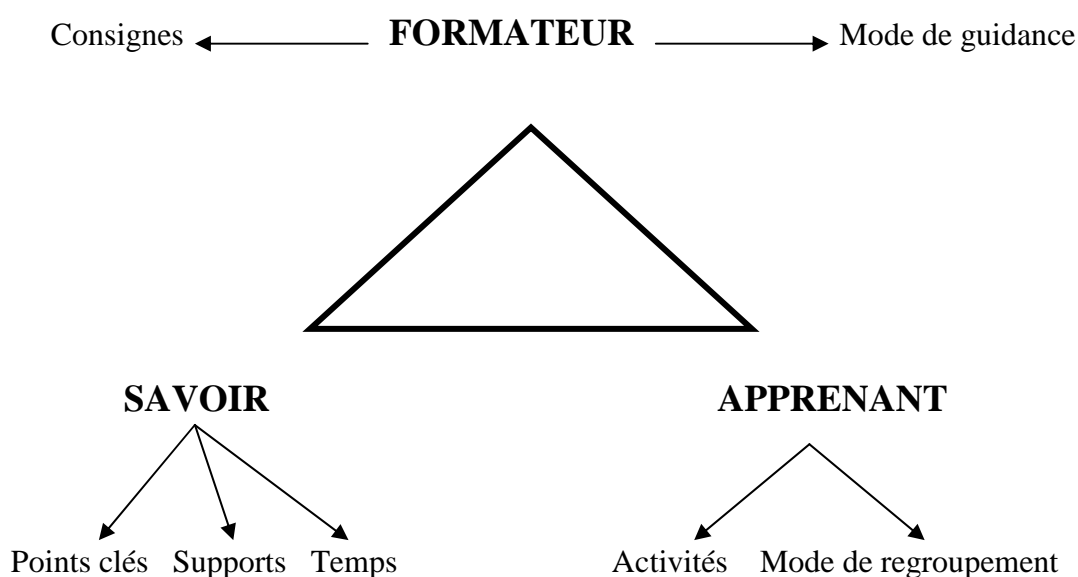
### 1. LES PARAMETRES D'UNE SITUATION DE FORMATION

#### 1.1 Exploitation du triangle pédagogique

**Question:** *De quoi tenez-vous compte lorsque vous construisez une situation d'apprentissage (ou de formation)?*

Pour construire une situation de formation, le formateur peut jouer sur différents paramètres.

Voici le triangle <sup>16</sup>qui décrit la situation pédagogique:



#### A. POLE SAVOIR

✓ *De quelle information les apprenants ont-ils besoin?*

- aspect qualitatif: distinguer informations essentielles et secondaires
- aspect quantitatif: veiller à ne pas saturer l'attention et la mémoire
- aspect affectif: degré de réceptivité de l'apprenant à ces informations

✓ *Avec quels supports donner ces informations ?*

- écrit, oral, graphique, images, film,...

<sup>16</sup> JP.Martin et E.Savary, op cit., pp.237-242

✓ ***A quel moment les donner?***

- au début de la séquence ( test, questionnaire, exercice de découverte,..),
- pendant ( documentation mise à disposition pour accompagner les travaux pratiques),
- après ( concepts, principes, théories, démarches peuvent être récapitulés sous forme de synthèse)

**B. POLE APPRENANT**

✓ ***Quelles activités solliciter?***

- Prendre de l'information: écouter, lire, prendre des notes, surfer,..
- Appliquer des principes, des théories, des règles,..
- Produire des solutions : résoudre un problème, construire un outil, élaborer un projet,..
- Réfléchir sur son action ( réflexivité): observer et analyser le déroulement,..

✓ ***Quels regroupements organiser?***

- Grand groupe: face au formateur, les participants écoutent et répondent individuellement aux questions;
- Sous-groupes: en vue d'une confrontation des points de vue et productions;
- Travail personnel: chacun vérifie sa capacité à mettre en œuvre savoirs et savoir-faire.

**C. POLE FORMATEUR**

✓ ***Quelles consignes ?***

- Le but de la consigne est d'obliger à ***suivre un parcours formateur*** ( importance du processus)

Ex.-: consigne A: "*Par groupes de 3, tracez sur la carte les différentes zones que vous imaginez pour le plan de stockage des matériaux et des produits sur le chantier X*".

- consigne B: "*Chacun, après avoir pris connaissance des données du chantier X, trace sur la carte qui lui a été remise les zones qui lui apparaissent nécessaires. En se servant du document de référence, il leur attribue une dénomination précise. Ensuite par 3 vous comparez vos productions, les choix qui les ont inspirées et vous négociez entre vous une zone de stockage acceptable par tous*".

- Produit attendu: le même dans les 2 cas (carte avec un zonage)
- Démarche: travail individuel ou pas, utilisation des documents, négociation.

### ✓ *Quelle guidance?*

La guidance peut varier

- de l'encadrement permanent: le formateur observe le travail et intervient dès qu'il y a un problème;
- à l'autonomie des individus et des groupes: après la consigne, le formateur laisse les apprenants mener leur activité et n'intervient qu'à l'issue du travail pour analyser avec eux les résultats et la démarche suivie.

## 1.2 Construire une situation de formation

### Exercices:

#### *A) Application en grand groupe:*

*Vous devez apprendre à des jeunes à réaliser un gâteau " quatre quarts". Comment procédez- vous?*

En face de chaque rubrique proposée, imaginez une seconde réponse possible.

	<b>SITUATION A</b>	<b>SITUATION B</b>
<b>Informations</b>	Vous leur donnez à la fois les ingrédients et la manière de procéder.	
<b>Supports</b>	La fiche recette	
<b>Moment</b>	En début de séance	
<b>Activités</b>	Appliquer la recette	
<b>Regroupe- -ment</b>	Travail individuel	
<b>Consignes</b>	"Chacun doit réaliser son gâteau sans tenir compte de ce que font les autres"	
<b>Guidance</b>	Vous êtes présent pour répondre aux questions et corriger les erreurs.	

NB: Quand vous préparez une séquence de formation, vous ne suivez pas nécessairement les questions dans cet ordre mais vous vous prononcez sur chacun de ces aspects.

#### *B) Application en sous-groupes:*

##### **Cas n°1**

*Vous devez apprendre à des apprentis à travailler sur chantier en utilisant une plate-forme de travail.*

##### **Cas n°2**

*Vous devez apprendre à des apprentis à respecter une fiche signalétique de manutention du fabricant.*

En face de chaque rubrique, imaginez une réponse possible.

	SITUATION n°
Informations	
Supports	
Moment	
Activités	
Regroupement	
Consignes	
Guidance	

Nous avons défini

- le **point de départ** de la formation (acquis, représentations, pratiques et attentes des participants),
- les conditions d'accès (prérequis),
- le **point d'arrivée** (savoirs à acquérir, objectifs à atteindre).



Il nous reste à définir le **chemin de l'apprenant** pour aller de l'un à l'autre.

Pour cela, il faut

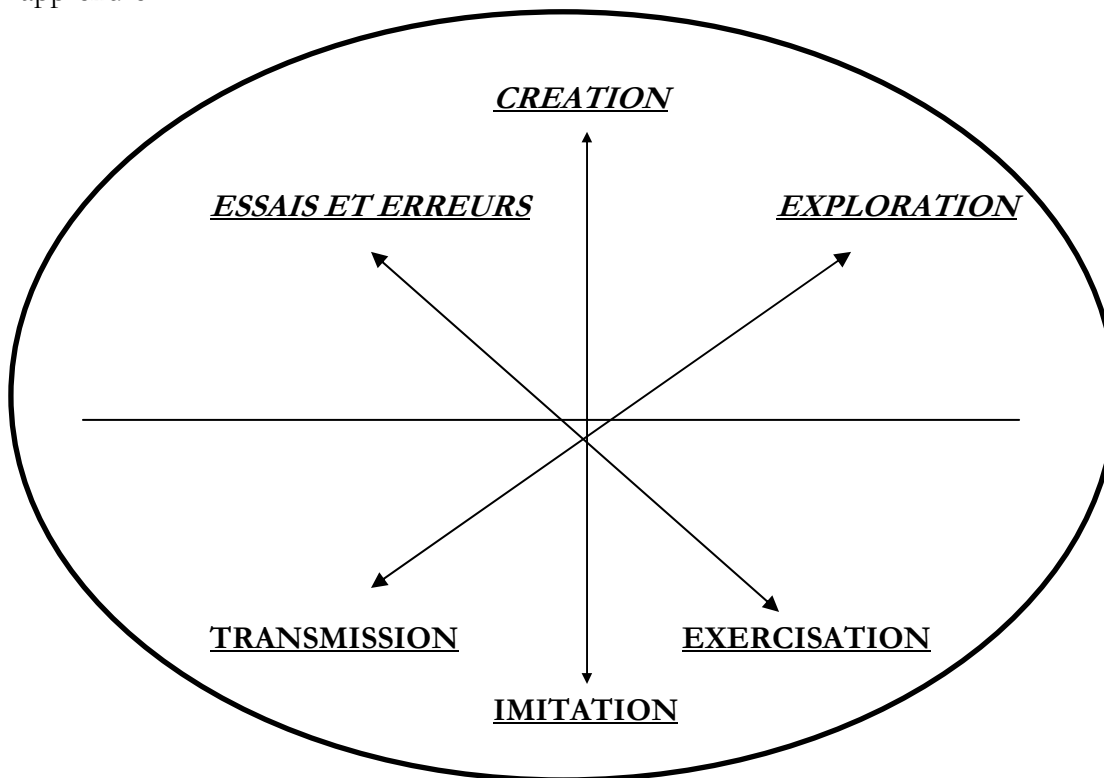
- Choisir les **méthodes** pédagogiques
- Décider de la **progression** pédagogique
- Choisir les **aides** pédagogiques.

## 2. L'APPRENTISSAGE OU L'ACTE D'APPRENDRE

**Question:** Pour vous, qu'est-ce qu'apprendre? Comment décririez-vous l'acte d'apprendre?

## 2.1 L'acte d'apprendre

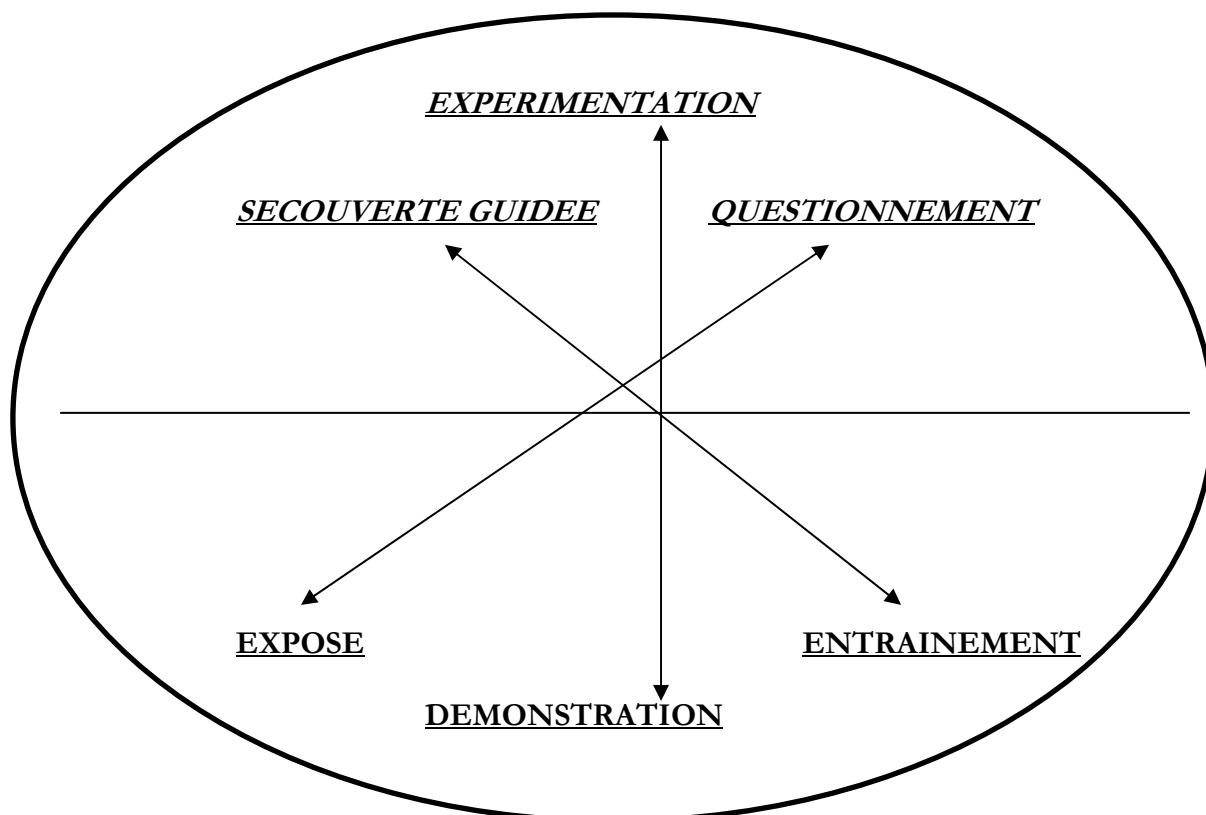
L'acte d'apprendre n'a pas une voie unique mais il emprunte des *chemins multiples* (ex: en lisant, en observant une personne, en s'imprégnant d'un contexte, en confrontant des idées, en pratiquant et en corrigeant ses erreurs, en cherchant pour résoudre un problème,...). Les situations d'apprentissage sont les situations spontanées, naturelles mises en œuvre pour apprendre



<u>a) Situation où le formé a l'initiative.</u>	<u>b) Situation où le formé n'a pas l'initiative :</u>
<p><b><u>ESSAIS-ERREURS :</u></b> Nous apprenons en manipulant l'environnement, en l'expérimentant, en combinant les diverses solutions possibles à un problème posé.</p>	<p><b><u>TRANSMISSION :</u></b> Nous apprenons par la transmission de messages intentionnels (la presse, la radio, les livres, la télévision, les conférences, les exposés) nous apportant de l'information.</p>
<p><b><u>CREATION :</u></b> Nous apprenons en créant quelque chose de nouveau (pour nous) en échafaudant, en changeant le monde environnant, en réalisant des œuvres concrètes à partir d'une idée personnelle, d'un projet individuel ou collectif.</p>	<p><b><u>IMITATION :</u></b> L'être humain apprend sans le chercher vraiment, simplement par imitation en étant immergé dans le problème, par le fait de le vivre dans un contexte.</p>
<p><b><u>EXPLORATION :</u></b> L'être humain apprend par l'exploration libre, personnelle, en posant des questions, en consultant des ouvrages, sans modifier ce qu'il explore.</p>	<p><b><u>EXERCISATION :</u></b> L'apprentissage est possible également par la répétition d'exercices sous la direction d'un entraîneur qui pousse à agir, aide à interpréter les conséquences, maintient la motivation, guide et corrige. C'est le cas du drill, qui permet d'automatiser certains comportements.</p>

## 2.2 Apprentissage et formation

A chaque situation « naturelle » d'apprentissage va correspondre un processus systématisé par les techniques d'enseignement et de formation, une stratégie développée par le formateur.



<b><u>a) Situation où le formé a l'initiative.</u></b>	<b><u>b) Situation où le formateur a l'initiative :</u></b>
<p><b><u>L'EXPERIMENTATION :</u></b>  <i>Le formateur, en organisant et en guidant les essais-erreurs des apprenants, va leur fournir un environnement réactif avec la possibilité d'effectuer des observations systématiques, de manipuler des variables permettant la conception, l'expérimentation et la validation d'hypothèses.</i></p>	<p><b><u>L'EXPOSE, L'ENSEIGNEMENT :</u></b>            Le formateur transmet les informations, fournit des explications, apporte les éléments de connaissance aux apprenants.            Le modèle de raisonnement est imposé, l'apprenant applique les connaissances acquises par le biais d'exercices conçus par le formateur.</p>
<p><b><u>LA DECOUVERTE GUIDEE :</u></b>  <i>Le formateur va aménager l'environnement de façon à permettre aux apprenants de modéliser, de construire et d'analyser leurs propres découvertes et projets, dans une démarche de créativité.</i></p>	<p><b><u>LA DEMONSTRATION :</u></b>            Le formateur va se positionner en modèle, il va montrer les gestes à effectuer.            Le participant copie, imite le modèle défini par le formateur.</p>
<p><b><u>LE QUESTIONNEMENT :</u></b>  <i>Par l'interpellation, l'organisation et la mise à disposition de ressources spécifiques et diversifiées, le formateur va guider les apprenants dans leurs explorations. Le formateur formule le problème ou les questions à résoudre, l'apprenant recherche les réponses.</i></p>	<p><b><u>L'ENTRAINEMENT :</u></b>            Le formateur va se positionner e « entraîneur », en guide, poussant l'apprenant à agir, à interpréter, à analyser ses comportements et les conséquences de ceux-ci. Il apporte les corrections nécessaires, conseille.            Des exercices systématisés sont répétés inlassablement par l'apprenant jusqu'à une maîtrise automatisée, sous le contrôle du formateur.</p>

Quand on considère le couple **enseignement/ apprentissage** (ou formateur/ formé) leur interdépendance est évidente: plus le formateur intervient, moins l'apprenant a la possibilité de le faire; idem pour l'initiative, etc.

Dans le champ de la formation des adultes, les variations de ce couple sont regroupées en **6 paradigmes**<sup>17</sup> décrits dans le tableau ci-après (p 50).

Trois laissent à l'apprenant l'initiative de la démarche:

- Expérimentation → *Réactivité*
- Création → *Confortation/ confrontation*
- Exploration → *Approvisionnement*

Trois autres se situent du côté du formateur:

- *Réception* ← Transmission
- *Imprégnation* ← Modélisation
- *Pratique* ← Guidage

Quand on observe les démarches d'un **apprenant** disposant de ressources (documents, matériel, expert,...), on constate qu'il a tendance à jouer sur plusieurs modalités d'apprentissage à l'intérieur d'une même séquence.

Il passe du "Montrez-moi comment vous faites" (**IMPREGNATION**)

au "Expliquez-moi" (**RECEPTION**)

au "Corrigez-moi et guidez-moi" (**PRATIQUE**)

au "Laissez-moi rechercher l'information" (**EXPLORATION**)

au "Laissez-moi essayer, faire mes propres essais et erreurs" (**EXPERIMENTATION**)

au "Laissez-moi réaliser mon projet" (**CREATION**).

L'apprenant a une conscience plus ou moins précise de sa "zone de développement proximal"<sup>18</sup>, c'est-à-dire qu'il sait ce qu'il veut ou ce qu'il "est prêt" à comprendre, savoir ou maîtriser.

En réponse à ces diverses demandes, le **formateur** doit pouvoir faire preuve d'une polyvalence didactique; il doit savoir:

- se donner en modèle (**MODELISATION**)
- fournir des explications (**TRANSMISSION**)
- guider (**GUIDAGE**)
- organiser les ressources pour les rendre disponibles (**APPROVISIONNEMENT**)
- rendre accessible du matériel manipulable (**REACTIVITE**)
- rendre possible et soutenir des projets (**CONFORTATION/CONFRONTATION**).<sup>19</sup>

Le formateur est amené à combiner plusieurs paradigmes; de telles combinaisons s'appellent des **stratégies de formation**.

---

<sup>17</sup> Le terme "paradigme" désigne ce qui exemplifie ou sert de modèle

<sup>18</sup> Selon l'expression du psychologue russe VYGOTSKI; cette zone de développement proximal représente le type de problème que l'individu peut résoudre non plus tout seul (= niveau présent du développement) mais en collaboration (avec ses pairs ou à l'aide de l'accompagnateur), c'est-à-dire la **marge** de développement dont il dispose réellement.

<sup>19</sup> Extrait de B. Denis, "Méthodes de formation et d'apprentissage", DES-TEF, Ulg, 2001, pp.20-22.

## 2.3 Application

Reprenez le référentiel de compétences du détaillant tel que présenté au chapitre 2.

### *En apprentissage:*

<i>Activités</i>	<i>Compétences</i>
1. Exécuter les différentes phases de l'acte de vente	<ul style="list-style-type: none"><li>-Accueillir le client</li><li>-Proposer des articles</li><li>-Argumenter la vente</li><li>-Réaliser la vente et les ventes additionnelles et conclure la vente</li><li>-Emballer la marchandise</li><li>-Enregistrer les achats</li><li>-Traiter les documents commerciaux</li><li>-Transmettre les réclamations</li><li>-Effectuer l'échange</li></ul>
2. Assurer la manutention de la marchandise	<ul style="list-style-type: none"><li>-Réceptionner une livraison</li><li>-Etiqueter les articles</li><li>-Ranger les articles livrés</li><li>-Surveiller le stock</li></ul>
3. Participer aux aménagements du magasin	<ul style="list-style-type: none"><li>-Suggérer des améliorations pour l'aménagement du magasin</li><li>-Mettre la marchandise en évidence</li><li>-Mettre en place les techniques des promotions des ventes du magasin</li></ul>

Choisissez une compétence et définissez votre stratégie de formation (travail en binôme):

.....  
.....

Justifiez votre démarche (partage en grand groupe):

.....  
.....  
.....

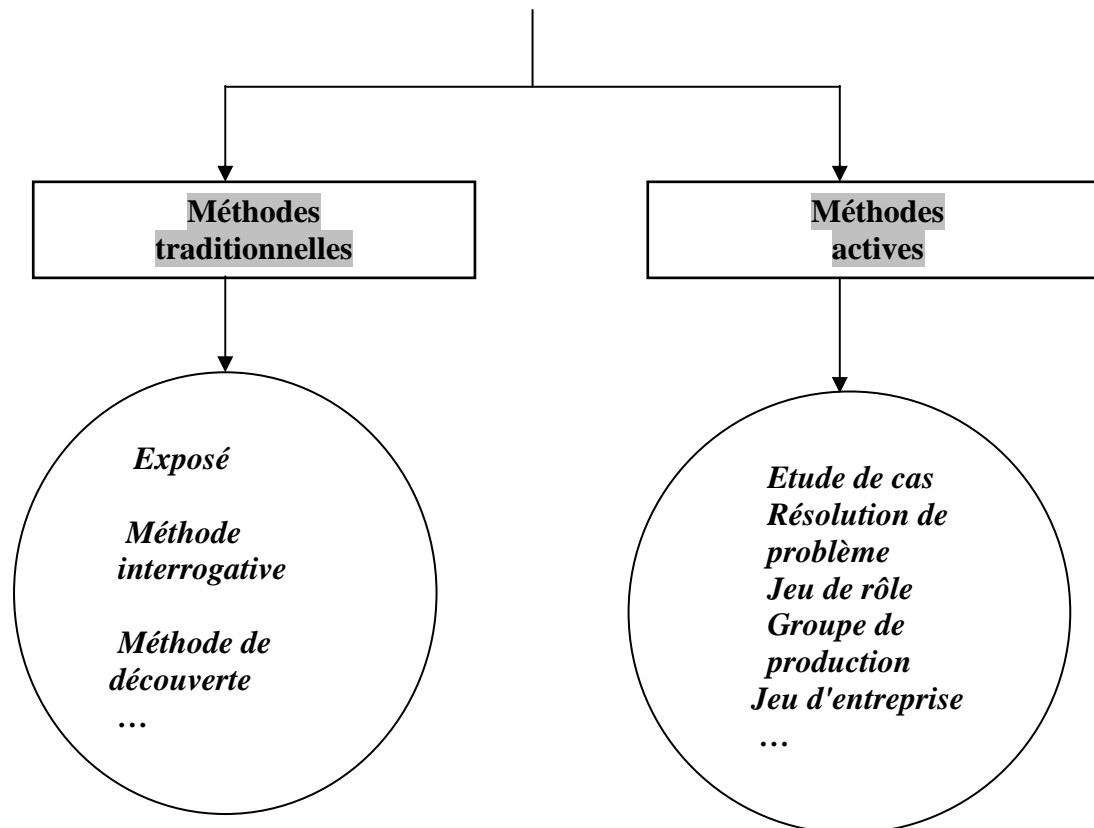


### 3. LES METHODES PEDAGOGIQUES

**Question:** *Quelles sont les méthodes que vous connaissez ? Leurs caractéristiques?*

**Principales méthodes**<sup>21</sup>:

En général, on classe les méthodes en deux catégories<sup>22</sup>.



Quels sont les avantages et les inconvénients de ces méthodes ?

#### 3.1 Le cours magistral

Bien que partisan des méthodes actives, si vous êtes amené à donner un "cours magistral", accordez-lui une attention particulière.

**Conseils:**

<sup>21</sup> Pour une application pratique: voir les modules de perfectionnement " Animer une action de formation" ainsi que " Gérer le relationnel et motiver un groupe".

<sup>22</sup> JP.Martin et E.Savary, op cit., pp.228-237 et D.Beau, *La pédagogie des adultes en 100 fiches* , Ed. d'Organisation, 1996.

### **Q1 : Comment rendre l'exposé vivant?**

- Présenter le **thème** : "De quoi va-t-on parler?"
- Susciter éventuellement des **réactions** : "Qu'est-ce que ce thème évoque pour vous (comme problèmes, souvenirs, interrogations)?"
- Indiquer et écrire l'**objectif** : "A quoi ça sert ce que je vais vous dire et vous montrer?" Indiquer le **plan** qu'on va suivre et l'afficher bien en vue.
- Préciser le **lien** qui existe entre cet exposé et les travaux précédents.
- Présenter la matière et **noter** au tableau ou sur une grande feuille: les termes nouveaux, les formules, les définitions, les démonstrations complexes, les schémas, ...
- Inviter à **s'exprimer**.
  - faire exprimer ce qui est **important** dans ce qui vient d'être dit
  - collecter toutes les réponses du groupe, puis en faire la **synthèse**.
- Si c'est possible, faire voir, toucher ou fonctionner ce dont on parle.

Cette méthode suppose que vous ayez, au préalable, **intéressé vos stagiaires à recevoir ces informations**.

Au début de chaque travail, amenez-les à

- décrire leur expérience (dans le domaine étudié),
- évoquer les difficultés rencontrées,
- leur faire déduire leurs **attentes** (mettez-les en position de demandeurs).

Délimitez très vite celles qui pourront être satisfaites des autres.

### **Q2: Faut-il dicter?**

Les apprenants ne savent pas toujours prendre correctement des notes. La tentation est alors de tout dicter. Cependant dans ce cas, les apprenants sont plus soucieux de tout reproduire que de tout comprendre.

### Proposition:

- Distribuez, sous forme de texte lacunaire,<sup>23</sup> ce que vous auriez écrit au tableau en laissant des **blancs** (points essentiels, exemples, schémas, définitions) qui seront complétés après de courtes présentations.
- Commentez l'information écrite et soyez attentif aux **réactions** du groupe.
- Faites élaborer **collectivement** les définitions avant de les écrire au tableau pour compléter le support.
- Améliorez ainsi progressivement la capacité des apprenants à **prendre des notes** mais sachez que leur effort d'attention sera davantage mobilisé par cette activité que par le fait de comprendre le contenu et d'en discerner les transpositions sur leur situation professionnelle.
- Faites toujours une **synthèse** des informations communiquées.

### **Q3: Y a-t-il des variantes au cours magistral classique?**

#### **1ère variante: le syllabus**

Le formateur remet un document qui renferme *intégralement* les questions du cours ("syllabus") avec

- les exemples,
- les exercices d'application,
- les travaux de synthèse.

Avantage: les apprenants ont des *notes claires et complètes* qui leur permettent de consacrer leur attention à comprendre plutôt qu'à avoir la hantise de "tout prendre comme l'a dit le formateur".

Inconvénient: l'apprenant n'est pas beaucoup plus actif que dans un cours magistral classique. Par ailleurs, il n'apprend pas à prendre des notes.

#### **2<sup>ème</sup> variante: le document de séance**

Fournissez aux apprenants (si possible quelques temps **avant** la séance), un document présentant, outre le plan du cours:

- les objectifs de la séance,
- l'intérêt professionnel de la séance,
- les notions supposées connues (avec révisions éventuelles),
- les notions nouvelles qui seront définies,
- des schémas à compléter,
- des blancs qui permettent aux apprenants de prendre des notes,
- des exercices ou travaux destinés à stimuler la réflexion des apprenants autour des notions nouvelles qui seront abordées ("test d'entrée").

---

<sup>23</sup> Principalement avec des apprentis.

En séance, le formateur rappelle les objectifs et l'intérêt du cours, corrige ou fait corriger le "test d'entrée" et répond aux questions. Il peut alors enchaîner avec des **activités adaptées** qui aideront les apprenants à assimiler toutes les nouvelles notions présentées dans le document de séance.

Avantage: le formateur peut consacrer plus d'attention au groupe au lieu de regarder ses notes et donc exploiter les réactions des apprenants. Par rapport au syllabus, les apprenants sont amenés à prendre des notes et à repérer l'important.

Inconvénient: tout repose sur la lecture antérieure du document (qui demande un plus grand temps de préparation).

#### **Q4: A quel moment distribuer les documents?**

##### Le document du type photocopié

Ce document répond à la préoccupation de laisser aux apprenants ce qui est **essentiel** dans notre séance de cours

- soit pour ne pas les obliger à prendre des notes afin qu'ils suivent attentivement,
- soit pour pallier leur difficulté à prendre des notes correctes.

a) *Distribuer ce document APRES:*

On évite que les apprenants commencent à le feuilleter et à ne plus écouter.

Cependant, si on le distribue systématiquement après, les apprenants risquent de se dispenser de toute prise de notes et de ne pas le lire.

b) *Distribuer ce document AVANT:*

Le faire avec une intention pédagogique précise : entraîner les apprenants à apprendre seuls; dans ce cas, commencer la séance par une évaluation du travail individuel sur ce document.

Si l'on veut cependant faire prendre des notes, on peut utiliser le texte lacunaire (un syllabus où il manque les définitions, les légendes, les parties essentielles de dessins techniques).

#### ***Exemple de texte lacunaire***<sup>24</sup>

##### **RATTRAPAGE DE MECHES**

Technique à employer: papier aluminium + mèches tricotées.

- Procédé: a) ..... les mèches;
- b) les déposer bien à ..... sur le.....;
- c) enduire de pâte décolorante ( pas trop .....)  
sur les .....des .....
- d) plier le papier une première fois pour protéger la .....  
et une seconde fois pour fermer le tout.

##### Les documents d'information complémentaire

Ces documents concernant codes, instructions de sécurité, articles de presse, etc. ne seront distribués qu'à la fin des séances.

<sup>24</sup> Extrait du cours de coiffure (2<sup>ème</sup> qualification) Mme Henrion Centre PME Liège.

### Le document de séance

Il est distribué, avons-nous vu, *quelques temps avant* la séance dans le but de la préparer seul ou en sous-groupes.

## 3.2 La méthode interrogative

**A. Objectif:** Faire acquérir un savoir en s'appuyant sur ce qui a été acquis précédemment.

**B. Activité du formateur:** Jeu de questions-réponses conduit par le formateur selon une trame préétablie.

### Remarques:

- le formateur doit parfaitement **connaître le sujet traité** et la cohérence de la progression;
- veiller à la **participation effective** du plus grand nombre:
  - à qui s'adressent mes questions (au groupe, à X ou Y, suivant quel critère) ?
  - la forme des questions ne favorise-t-elle pas certains apprenants?
  - qui répond? comment est-ce que je prends en compte les réponses?
  - comment est-ce que je réagis aux "mauvaises réponses" ?
  - mes questions suscitent-elles de l'intérêt ?

### **C. Activité de l' apprenant:**

Trouver la réponse attendue par le formateur.



- ses connaissances antérieures,
- les informations fournies précédemment.

## 3.3 La méthode démonstrative

**A. Objectif:** Enseigner un "mode opératoire", un "tour de main", une opération complexe...

**B. Activités du formateur et de l'apprenant:**

### **AVANT LA DEMONSTRATION**

- Analysez l'opération à effectuer et **décomposez- la en étapes** ( repérez celles les plus importantes mais aussi les plus difficiles ou dangereuses).
- Etablissez **une progression** : pas forcément la succession des étapes telles qu'on peut les observer en situation réelle. Une progression "logique" n'est pas toujours une progression "**pédagogique**".
  - on peut apprendre chaque étape isolément,
  - on peut apprendre un enchaînement d'étapes,
  - on peut, à chaque étape nouvelle, reprendre l'enchaînement des étapes qui précèdent, etc.

## EN SEANCE

### 1. Préparez l'apprenant

- définissez l'opération à effectuer,
- interrogez l'apprenant: qu'en connaît-il déjà,
- éventuellement, présentez-lui son poste de travail et son matériel.

### 2. *Présentez l'opération à effectuer*

- expliquez-en chaque "phase" (cf. progression pédagogique),
- montrez comment vous effectuez chaque phase,
- insistez sur les points clés ; ce qui assure sécurité, rapidité, qualité,...

### 3. *Procédez à des essais*

- faites effectuer l'opération (en entier ou phase par phase),
- corrigez - ou faites corriger- chaque erreur dès qu'elle se manifeste,
- faites expliquer son travail par l'apprenant, au fur et à mesure,
- vérifiez qu'il a bien compris les points clés.

### 4. *Faites refaire l'opération*

- en entier, sans intervenir, sauf danger ou erreur grossière,
- par phase si vous jugez utile de ponctuer la démonstration par des commentaires.

## 3.4 L'étude de cas et la résolution de problèmes

**A. Objectif:** Préparer à la conduite d'actions qui exige à la fois un diagnostic de la situation suivi  
- d'une prise de décision (étude de cas),  
- ou d'une recherche de solutions (résolution de problème).

### **B. Activités du formateur:**

#### AVANT LA SEANCE : PREPARER LE CAS

Un cas est une "tranche de vie" : il décrit les faits sans les expliquer, montre le contexte, les attitudes et sentiments des protagonistes. C'est une situation réelle, mais centrée sur un seul problème (un incident technique, un choix difficile,..).

Choisissez une *situation-type* et décrivez-la (si possible au moyen d'interviews diverses) en maquillant noms et lieux. *Décrivez* bien les acteurs, les circonstances, l'environnement, les faits, les interactions diverses; recopiez des citations extraites de vos interviews et construisez le texte ou scénario si film.

*Testez* le cas auprès de personnes familiarisées avec le type de problème étudié.

Veillez à éviter les manques d'informations (trous logiques ou interprétations possibles trop nombreuses).

Complétez par

- la description des objectifs (ex: l'apprenant fera la liste des facteurs qui ont fait dégénérer une altercation banale en conflit généralisé,...);
- la procédure d'utilisation et les questions à poser en séance;
- le minutage approximatif des étapes successives.

Le cas peut-être présenté sous la forme d'un texte, d'un film vidéo ou d'un exposé oral. Il est donc

- concret: fidèle à la réalité,
- complexe: met en jeu différents facteurs,
- complet: les informations disponibles sont données ou accessibles,
- problématique: les informations disponibles sont données ou accessibles.

### ANIMER LA SEANCE

- **Distribuez le cas** à chaque apprenant (un peu avant la séance de travail pour qu'il en prenne connaissance).
- **Constituez de petits groupes** de 3 à 5 participants: ils pourront échanger leurs avis, parler des problèmes vécus que le cas évoque pour eux, collecter le matériau de travail des étapes suivantes.
- En séance plénière, **animez la discussion**, au besoin en posant quelques questions du genre:
  - *Quelles sont vos réactions?* Laissez- les réagir et proposer pêle-mêle:
    - ° des éléments de diagnostic,
    - ° des éléments de solution,
    - ° des opinions personnelles, etc.
  - *Quels sont les faits ?* Ce travail systématique permet de rassembler le matériau.
  - *Quels sont les acteurs?* Faites analyser les statuts, les rôles, les interactions,...
  - *Quel est le problème?* Derrière les difficultés de type "symptomatique" se cachent des problèmes plus profonds ou permanents à identifier.
  - *Quelles solutions sont possibles?* Quelles sont les conséquences? Quelle solution choisir? Comment s'y prendre?...

### REMARQUE:

Le formateur est d'abord là pour favoriser l'expression individuelle, la confrontation des points de vue et la production du groupe: c'est un rôle d'**animateur** et éventuellement de **personne-ressource** pour apporter des informations utiles.



- Attitude non directive sur le fond: pas d'avis personnel, ni de jugement sur les interventions; il reformule, synthétise et questionne pour faire avancer la réflexion.
- Attitude directive dans la forme: distribue la parole, fait respecter la succession des phases et le temps imparti.

### C. Activités des apprenants:

- *Temps 1: les réactions immédiates et suggestives*

Cette première phase a pour but de faire prendre conscience :

- de la complexité du problème,
- de la diversité des points de vue,
- de la subjectivité des opinions.

- *Temps 2: l'analyse méthodique*

Les apprenants s'arrêtent sur certains aspects qui semblent cruciaux:

- rechercher les causes,
- imaginer des solutions,
- dégager des conclusions communes.

- *Temps 3: la généralisation*

Il s'agit, à partir du cas, de dégager des principes généraux applicables à d'autres situations.

#### **Variante: les mini-cas**

Le formateur demande aux apprenants de présenter une situation-problème en quelques lignes ( contexte, problème rencontré). Ces cas sont ensuite traités par le groupe ou des sous-groupes, suivant la démarche présentée ci-dessus.

Un **exemple** de situation-problème est fourni en annexe.

### 3.5 Le jeu de rôle

**A. Objectif:** Travailler sur les attitudes et comportements dans une situation relevant du domaine du travail (ex: relation conflictuelle,...) ou autre (entretien d'embauche,...).

#### **B. Activités du formateur:**

#### **AVANT LA SEANCE: PREPARER LE JEU**

- **Choisissez une situation-type**

Décrivez-la (pour vous ) et procédez comme pour la préparation d'un texte d'étude de cas.

Mais ici, ne laissez que les informations utiles; l'absence de détails permet à chaque acteur de "projeter" sa propre vision de la situation.

- **Testez** votre situation.

- **Complétez** par

- un texte de consignes: à remettre aux acteurs ( quel est leur statut, leur rôle, quelle est la situation exacte au moment du jeu?). Chaque acteur a ses consignes.

- un protocole d'utilisation: une "règle du jeu". Quelles conditions? Quelles précautions? (ex: faire sortir l'un des acteurs) Quels acteurs? Quel agencement de la salle? Quel matériel?

- les procédures d'exploitation du jeu (quand il sera terminé): Quelles questions poser aux acteurs? aux observateurs?

## ANIMER LE JEU DE ROLE

### ◆ AVANT: PREPAREZ LE GROUPE

On n'entre pas d'emblée dans un jeu de rôle, c'est une technique trop impliquante!

Conseil:

- distribuez le texte qui décrit la situation à "jouer" (ou montrez le film ou présentez le témoignage);
- animez une discussion courte;
- dès que des participants semblent *s'identifier* à certains personnages de la situation, proposez-leur de *jouer* ces rôles.
- le reste du groupe aura un rôle d'observateur.

Distribuez les **consignes** écrites à chaque acteur.

Demandez au groupe d'aider à tour de rôle chaque joueur à *rentrer dans la peau* de son personnage (les autres joueurs attendent à l'extérieur), sans lui suggérer de réparties ou comportements, car c'est à lui seul de se définir.

Disposez la salle de façon à ce que tous les apprenants voient bien le jeu. Au besoin, donnez des *consignes d'observation* à ceux qui ne jouent pas.

### ◆ PENDANT: FAITES JOUER

**Mettez les personnages en présence** (ex: un opérateur et un agent de maîtrise).

Veillez à ce que les observateurs notent par ex.:

- ce que dit l'agent de maîtrise,
- ce que fait l'opérateur,
- ce qui facilite ou bloque le dialogue, etc.

N'intervenez pas durant la prestation et arrêtez le jeu quand vous sentez que les joueurs se fatiguent ou se répètent.

### ◆ APRES : EXPLOITEZ LES RESULTATS DU JEU

**Faites s'exprimer** dans l'ordre:

- les joueurs. Qu'ont-ils ressenti? Comment ont-ils vécu la situation, leurs interlocuteurs? Quels problèmes ont-ils rencontrés?
- les observateurs d'abord, puis les autres spectateurs. Ce qui s'est produit correspond-il à ce qui se passe dans la réalité du travail? D'autres choix étaient-ils possibles?
- l'animateur en dernier pour reformuler les avis exprimés, les classer, relancer les problèmes soulevés pour faire discuter les apprenants, éventuellement pour apporter des informations complémentaires.

### C. Activités des apprenants:

Jouer ou observer ( grille), analyser et transposer dans la réalité quotidienne.

#### 3.6 La simulation

**A. Objectif:** Expérimenter, en séance, (sans risquer les conséquences d'une erreur pour le matériel ou les hommes) les paroles, les gestes, les "tours de main" qu'il faudra maîtriser dans les situations futures.

#### B. Trois types de simulation:

1. Simulation technique: utiliser un appareil ou un simulateur pour des raisons de sécurité ou pour prévenir les pertes d'équipements importants (ex: plate-forme, réglage de moteurs, chauffage...).
2. Simulation "environnement de travail": créer une duplication du milieu de travail (ex: Situation de réclamation avec client agressif, recouvrement de créances...)
3. Simulation fonctionnelle: donner l'information requise pour prendre des décisions qui affecteront les activités futures (ex: exercices du type *in-basket* où les participants sont appelés, à partir de pièces de courrier, à rédiger des notes de service, à résoudre des problèmes, à rédiger des directives et à prendre des décisions comme ils devraient le faire dans la réalité).

#### C. Activités du formateur:

- **S'informer**: ces paroles, ces comportements et ces "tours de main" sont codifiés par des règlements (administratifs ou de sécurité) ou par des procédures (d'organisation ou de simplification du travail).
- **Choisir le matériel**: les opérations se font avec le matériel réel ou simplifié, spécialement conçu pour la simulation ( utilisation coûteuse ou dangereuse).
- **Elaborer une progression pédagogique**: on peut commencer par simuler des gestes isolés, des "séquences" isolées de gestes et ne simuler finalement la totalité des comportements qu'après avoir réussi les opérations précédentes.

#### D. Différences avec le jeu de rôle:

Il s'agit de **répéter les comportements** qu'il faudra adopter dans les situations professionnelles à venir. Il n'y a qu'une seule façon correcte (codifiée).

#### 3.7 Le groupe de production

**A. Objectif:** Apprendre par production d'un texte, un outil, un programme d'action et par la conduite de l'action elle-même ( groupe de projet, formation- action).

Compétences développées: analyse de problèmes, organisation de l'action, comparaison et confrontation des points de vue, autonomie.

## B. Activités du formateur:

- **Choisir une tâche à effectuer** ( éventuellement en consultation).
- **Proposer une méthode de travail.**
- **Prévoir un environnement favorable** au projet si les apprenants sont sollicités en dehors du temps prévu pour la formation (ex: cyberentreprise ou unité pédagogique de production virtuelle assistée par des spécialistes).
- **Constituer des sous -groupes** de 4 à 8 personnes qui devront travailler ensemble pendant une durée de 3/4 h à 1h 30 parfois davantage selon l'ampleur du projet.
- **Faire désigner des rapporteurs** (nommés par les sous-groupes).
- **Accompagner le groupe** dans ses recherches.
- **Faire le lien** entre les situations vécues et la théorie.

## C. Activités des apprenants:

- **Réaliser le produit souhaité** : préparation, recherche d'informations et autres ressources, planification, répartition des tâches, coordination, respect des instructions et du temps imparti,...
- **Maintenir leur engagement** tout au long de l'action.
- **Analyser les résultats**: après la production, il est nécessaire de consacrer un temps à l'analyse ( erreurs faites, critères de production,..) et à la réflexion sur la démarche ( prise de conscience de la méthode suivie, des techniques et informations utilisées,..).

## 3.8 Le jeu d'entreprise

**A. Objectif:** Simuler toutes les étapes de la vie d'une entreprise (ou de toute autre institution); les rôles de responsables sont répartis entre les participants.

### B. Activités du formateur:

- Celles exercées dans le jeu de rôle et le groupe de production (il ne transmet pas de savoir, mais accompagne le groupe dans ses recherches et lui fournit les ressources nécessaires à son bon fonctionnement).
- Aider les participants à **analyser** ( pour mieux les maîtriser) **les tensions** qu' ils seront amenés à vivre ( celles dues à leur personnalité, rivalités de fonctions, conflits sociaux, etc.) et **conduire la phase finale de réflexivité.**

### C. Activités des apprenants:

- **Participer à la simulation** de toutes ou partie des étapes du fonctionnement d'une entreprise:
  - sa "vie" en général,
  - la traduction en termes comptables de sa "vie",
  - les décisions commerciales face à la concurrence, etc.
- **Jouer chacun le responsable d'une fonction** : les rôles sont répartis entre les participants ( marketing, direction générale, contrôle de gestion, etc.)
  - communiquer entre eux,
  - prendre des décisions,
  - négocier,
  - établir des stratégies, etc.
- **Se familiariser avec les "outils" de gestion.**
- **S'impliquer et analyser leurs comportements** ( repérage des attitudes adéquates).
- **Faire le bilan de leur action et en retirer les leçons** ( réflexivité sur le produit et la démarche). Qu'avons-nous appris? Que penser de la stratégie utilisée? Que changerions-nous?...

### 3.9 Application intégrée

**Objectif** Choisir la ou les méthodes les plus appropriées dans le cadre d'une mise en situation.

**Contexte:**

L'entreprise *Bellaflora*<sup>25</sup> produit des plantes à massif. Elle emploie 10 salariés permanents. Mais chaque année, d'avril à juin, elle embauche entre 15 et 20 saisonniers surtout pour les expéditions. Malgré le nombre de personnes, les expéditions ne se font pas au mieux. Il y a un problème d'encadrement des saisonniers par les permanents. La formation envisagée doit remédier à cette situation.

**Participants:** Les 10 ouvriers permanents de l'entreprise.

**Durée:** Pas plus de 3 journées.

**Lieu:** Dans l'entreprise.

**Contenu:**

- Rappel des notions de calibrage des plantes;
- Règles à respecter en ce qui concerne le conditionnement et le chargement des plantes;
- Notions concernant les postures et les règles de sécurité pour éviter les accidents;
- Présentation des catégories de clients.

**Question :** *quelle(s) méthode(s) utiliserez-vous pour cette formation ?*  
*Justifiez, c'est-à-dire sur quels éléments de cette demande vous baserez-vous ?*

---

<sup>25</sup> JP. Martin et E. Savary, op cit., p 137

### 3.10 Choix des techniques selon les modalités

Les croix indiquent les modalités les plus favorables.

<i>Techniques</i>	<i>Temps de préparation</i>			<i>Durée de la formation</i>			<i>Resti-tuer</i>	<i>Exécu--ter</i>	<i>Exploi-ter</i>	<i>Groupe</i>			
	-	+/-	+	-	+/-	+				- de 6	6 à 15	+ de 15	
Exposé Conférence Panel	<b>X</b>			<b>X</b>			<b>X</b>					<b>X</b>	<b>X</b>
Exercice Démonstration Expérience		<b>X</b>			<b>X</b>			<b>X</b>			<b>X</b>	<b>X</b>	
Mise en situation Jeu de rôles Simulation			<b>X</b>			<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		

## 4. RYTHME ET PROGRESSION

### 4.1 Articulation des techniques entre elles selon un rythme ternaire

#### A. Deux types de considération

1. Tout apport d'information, quelle que soit la technique employée :

- doit être **précédé** d'une autre activité pédagogique qui donne "envie" aux apprenants de recueillir cette information → Quelle technique va susciter cet "appel à l'information"?

- doit être **suivi** d'une autre activité pédagogique qui permet aux apprenants de s'approprier cette information → Quelle technique va la mettre en œuvre? Quelle technique va permettre d'en voir toutes les possibilités, toutes les limites?

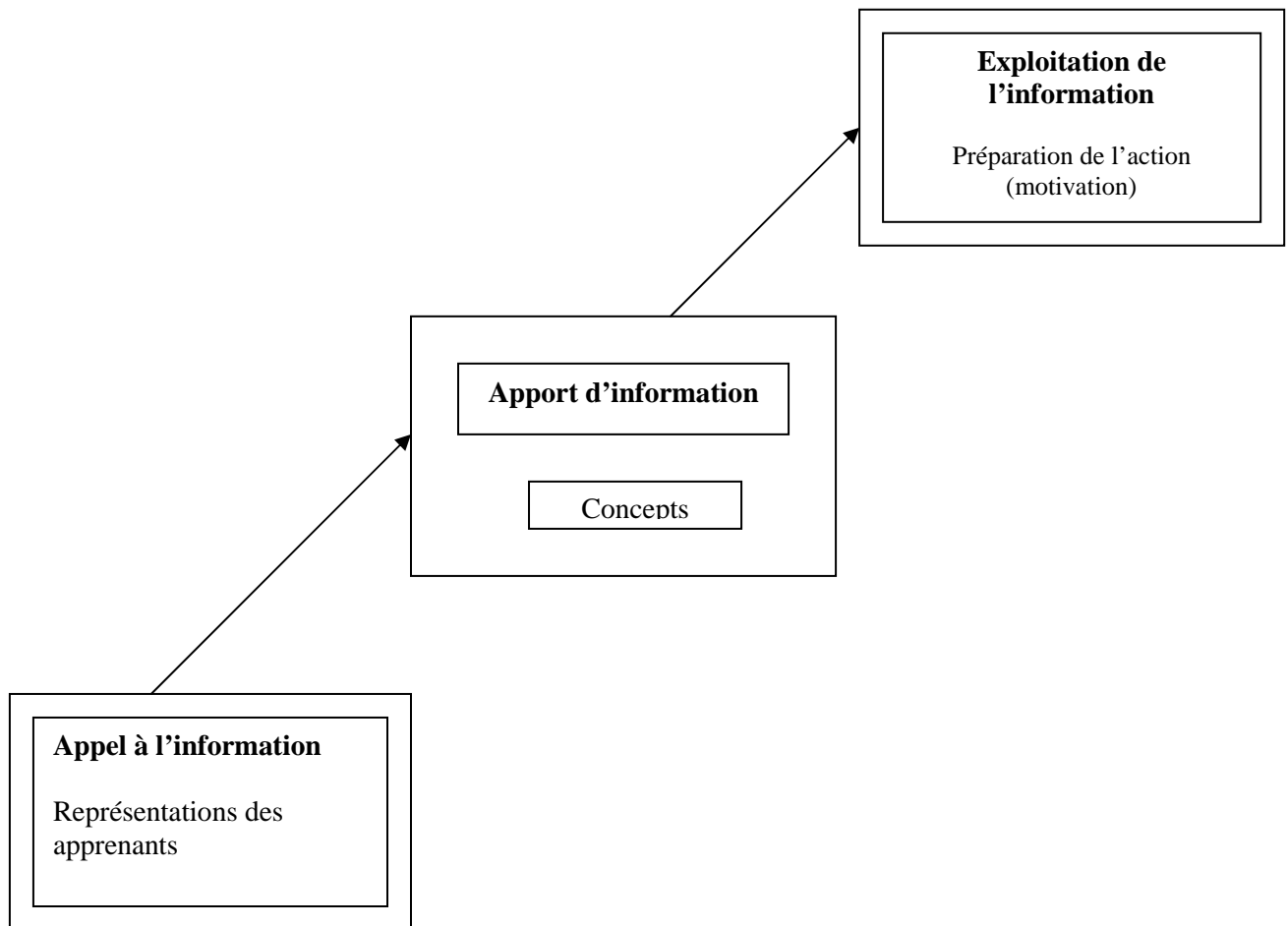
2. Toute démonstration, tout apport de théories nouvelles

- doit être **précédé** d'une activité pédagogique destinée soit à mettre en commun les "représentations" de chacun, soit à permettre au formateur de repérer les représentations "pré-scientifiques" des apprenants.

- doit être **suivi** d'une activité pédagogique qui permette aux apprenants d'enrichir leurs représentations, d'utiliser le concept qu'ils viennent de découvrir.

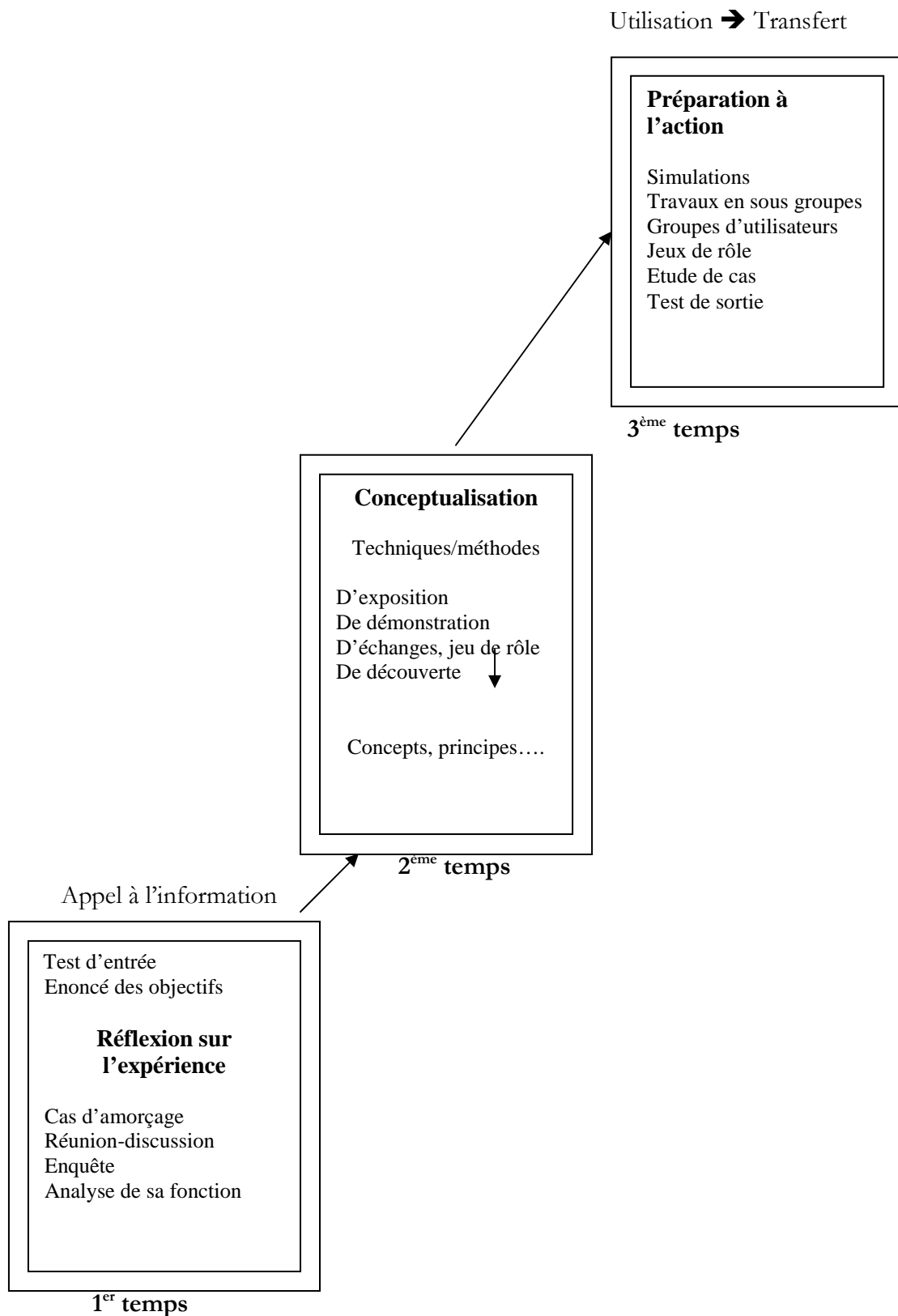
## B. Un rythme ternaire

Tout programme de formation doit donc respecter *un rythme à trois temps*.<sup>26</sup>



<sup>26</sup> Adapté de D. Beau, op cit. pp165-171

## Par quelles méthodes ?



## 4.2 La progression pédagogique

### A. De quoi s'agit-il?

Elle précise :

- l'ordre des différents modules ( et au sein de chacun, l'ordre des diverses séquences) qui couvrent la formation;
- l'ordre des activités qui doivent mener à l'atteinte d'un objectif;
- le moment d'évaluation et sa forme;
- la durée affectée à chaque module (et séquence).

### B. Comment décider de cette progression?

Deux familles de principes peuvent guider le formateur:

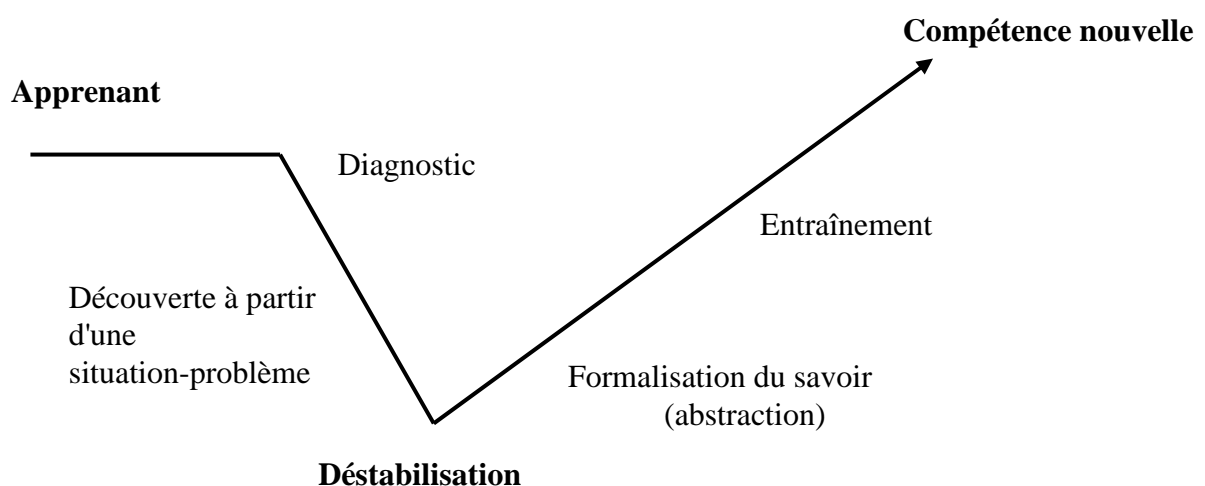
1. **Les principes didactiques**: ils se réfèrent au contenu à traiter, à la logique de la discipline.

*Ex. connaître le code de la route avant de prendre le volant lors du stage pratique.*

2. **Les principes pédagogiques**: ils sont liés aux processus d'apprentissage.

Ainsi, les phases d'appropriation du savoir = **un rythme à 3 temps**

- découverte de l'objet d'apprentissage : faire découvrir les "savoirs" par l'apprenant
- formalisation des "savoirs" : passer d'un exemple concret à des clés de compréhension utilisables dans d'autres cas
- entraînement: permettre à l'apprenant de mettre en œuvre ces "savoirs" dans des exercices de difficultés croissantes.



**NB: L'abstraction** est indispensable pour ne pas réduire le savoir à un usage restreint (celui de la situation où il a été présenté).

### 4.3 Considérations méthodologiques complémentaires pour aborder les compétences

#### A. Complémentarité de deux démarches

Nous renvoyons l'auditeur au schéma présenté au chapitre 1, 3.1.

**L'alternance** impose à l'apprenant de *gérer deux démarches*

- d'une part, engranger de façon systématique des connaissances selon un ordre logique;
- d'autre part, se forger les outils (intellectuels ou manuels) au fur et à mesure que l'activité l'impose.

**Ces 2 démarches sont nécessaires:**

- le savoir ébauché en Centre de formation ne se trouve mis à l'épreuve du réel que dans la production;
- le savoir construit dans le temps de travail ne se trouve formalisé et structuré que dans le cadre de la formation.

#### B. Privilégier la démarche inductive

S'il est vrai que ces deux démarches sont solidaires l'une de l'autre, la démarche inductive sera cependant privilégiée : faire découvrir un concept par les apprenants en partant de la réalité, d'exemples et de contre-exemples par la pratique, l'observation et la comparaison des éléments observés ou manipulés.

Lorsque l'organisation s'y prête, les compétences souhaitées seront acquises de façon privilégiée dans la **classe-atelier\***.<sup>27</sup>

- En atelier (poste de travail reconstitué ou simulé) sur machine ou sur poste didactique par l'observation, l'essai, la mesure, l'analyse en s'appuyant sur les pratiques en entreprise.
- En salle de classe
  - par séquences de synthèse, l'acquisition (après l'exercice pratique) de connaissances transférables issues du "vécu" au poste de travail
  - par séquences de découverte ou d'analyse de problèmes rencontrés en entreprise, l'acquisition des connaissances générales ou spécifiques nécessaires à l'action.

L'exposé, si nécessaire, sera remplacé par **le question/réponse** qui permet de respecter la trame de cours tracée par le formateur tout en maintenant une participation des apprenants (ex. pour introduire un nouveau thème ou synthétiser des acquis)

Les **travaux en groupe** seront privilégiés principalement dans les métiers où le travail en équipe est important.

---

<sup>27</sup> Extrait de IFAPME, *op cit.*

## C. Observation, expérimentation, manipulation et évaluation<sup>28</sup>

Ces activités ont pour finalités:

- de faciliter l'appropriation des connaissances par les apprenants (observation, expérimentation, manipulation,...),
- de mesurer les compétences à travers des activités de synthèse (évaluation) et ce, à partir de pédagogies inductives ou déductives mettant en œuvre des travaux pratiques ou des travaux dirigés.

### Exemple de méthodologie en apprentissage G02 -Garagiste-réparateur<sup>29</sup>

#### **a) Activités d'observation**

En présence d'un véhicule, d'un ensemble ou sous-ensemble, d'un matériel, d'un équipement, l'apprenant doit soit :

- o observer le fonctionnement du véhicule, de l'ensemble ou sous-ensemble ou du matériel,
- o observer l'agencement de composants ou d'éléments afin de les identifier, de les désigner, de les décrire, de les reconnaître, ...

Pour un système, il peut s'agir, par exemple, d'identifier la fonction globale (moteur) les données d'entrée (la pression, la quantité d'air, la quantité d'essence, ...), les données de sortie (la puissance, l'analyse des gaz d'échappement) ,...

Il s'agit de faire acquérir ou de consolider des connaissances liées aux principes de fonctionnement ou aux principes d'organisation de composants ou d'organes.

Cette activité permet d'appréhender les phénomènes observés de manière qualitative.

#### **b) Activités d'expérimentation**

Il s'agit de « faire découvrir », de résoudre des problèmes par vérification d'hypothèses pour mieux comprendre. L'apprenant peut être conduit, par exemple, à modifier un paramètre du moteur pour observer et mesurer l'incidence de cette modification (ex : consommation anormale du véhicule) sur le comportement afin de mieux appréhender le fonctionnement. L'apprenant doit conduire des essais, produire, simuler, mesurer, ...

Cette activité a une double utilité, elle permet de résoudre un problème (atteinte de l'objectif matière) et elle cultive l'esprit scientifique (valorise l'objectif méthode)

Les étapes de la solution de problèmes par expérimentation peuvent être résumées comme suit : observation, hypothèse, expérimentation, résultats, interprétation et conclusion.

---

<sup>28</sup> Extrait de IFAPME, op cit.

<sup>29</sup> IFAPME, op cit., p.48

### ***c) Activités de manipulation***

Il s'agit de «faire» pour mieux comprendre. Au cours d'une activité de manipulation, l'apprenant par la pratique doit réaliser, câbler, installer, associer, monter-démonter... Il peut s'agir de démonter, monter un mécanisme ou un organe, pour mieux comprendre l'agencement des composants ou des éléments.

### ***d) Activités d'évaluation***

Dans une activité d'évaluation, l'apprenant se trouve face à un travail de synthèse lui permettant d'intégrer ses connaissances afin de mieux les assimiler dans un contexte précis. Cette activité, qui peut être de type formatif (en cours de formation), peut aussi permettre au formateur de vérifier si les concepts, règles, méthodes ou principes ont été acquis. Il peut s'agir, par exemple, de résoudre un problème technique.

## **D. Pratique démonstrative**

La démonstration est exécutée par une personne maîtrisant les gestes professionnels devant le groupe. La démonstration est utile pour visualiser et décomposer les gestes.

Après avoir observé le modèle, l'apprenant, en étant guidé, reproduit les gestes. Mais c'est sa répétition en entreprise qui fixera l'apprentissage.

La simulation par des logiciels permet de compléter et/ou de renforcer la pratique.

## **E. Phase d'intégration**

Les compétences acquises dans les différents modules, sous peine de rester isolées et décontextualisées, doivent être intégrées dans des situations globales ayant du sens du point de vue de la pratique du métier.

**Exemple:** nous reportons en annexe une illustration de l'approche " *Apprentissage par les problèmes*" qui répond à cette exigence. De plus, elle concerne tous les types de cours: généraux et professionnels.

## F. Méthodes plus adaptées aux adultes

**Question:** *A partir de votre expérience, pouvez-vous citer des cas vécus d'application de méthodes ou techniques de formation qui ont réussi avec votre public?*

A titre d'exemple, citons:

**Le jeu de rôle:** en jouant un rôle défini, le futur chef d'entreprise peut apprendre à communiquer, négocier, prendre des décisions, établir des stratégies,..  
Méthode à privilégier pour les métiers ayant trait à la communication ou en lien avec le service aux personnes.

**L'étude de cas:** s'appuyant sur des situations réelles (de difficultés progressives), l'apprenant va pouvoir exercer ses capacités d'analyse, confronter ses idées avec celles du groupe.

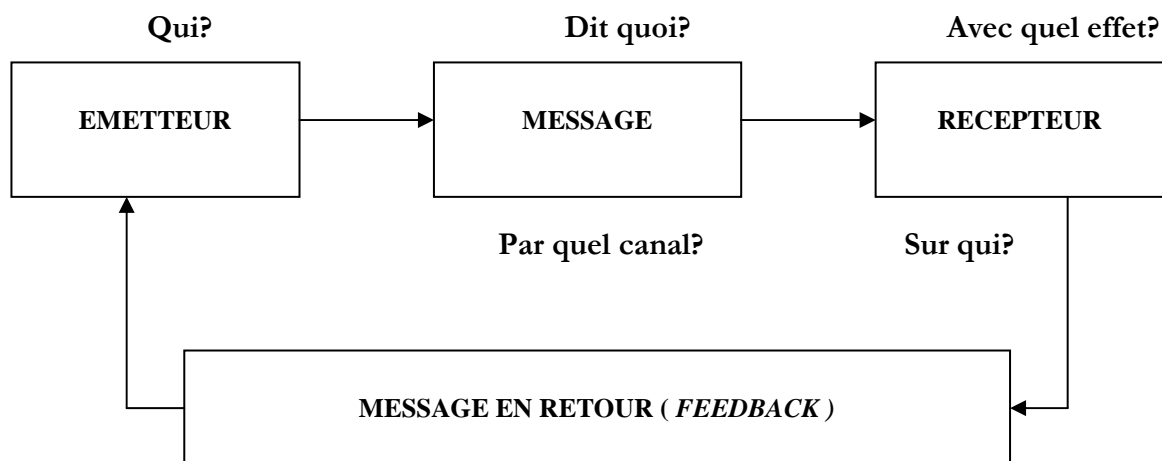
## 5. LA COMMUNICATION EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

La communication

**Question:** *Pour vous, qu'est-ce que communiquer?*

Jeu de rôle ou discussion libre<sup>30</sup>:

- Le formateur note les réponses spontanées, puis systématise son questionnement en choisissant deux participants A (chef de chantier ou d'équipe, ou autre rôle) et B (intervenant sur le chantier ou un membre d'équipe) et en les plaçant dans une situation de communication de façon à construire, avec les participants, le schéma de la communication:



Chaque élément du schéma est expliqué.

<sup>30</sup> Extrait de la situation-problème: " Le relationnel sur chantier" (JP. Dusart et M.Stiévenart), Projet Quali-Créa, 2004

- Le formateur passe alors à la **question n°1**:

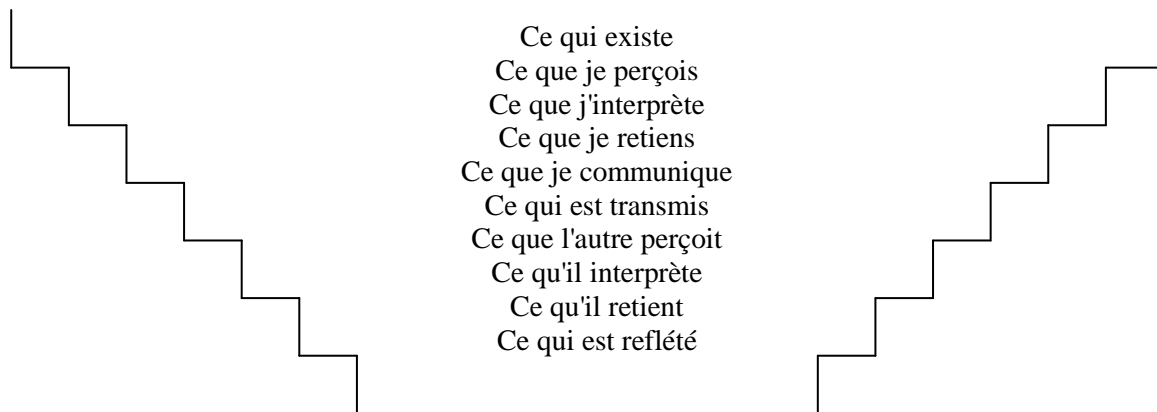
"En regardant le schéma, où peuvent se situer les obstacles à la communication?"

Il note les réponses des apprenants telles que

- " *L'émetteur: sa voix n'est pas audible, il bégaye, il ne s'exprime pas clairement,...*";
- " *Le message: est confus, exprime plusieurs choses à la fois,...*";
- " *Le récepteur: il éprouve des difficultés pour voir ou pour entendre, il "décode" et interprète en fonction de sa culture, il peut être distrait, avoir une écoute sélective ( ne garder que ce qui nous arrange ou répond à un centre d'intérêt...) ou croire que l'interlocuteur a une obligation de vous écouter,..*";
- " *Le canal (auditif, visuel, autre): le récepteur de radio, de télévision, ... est défectueux, l'émetteur s'exprime dans une langue mal comprise par l'interlocuteur,..*";
- " *Le message en retour: peut être absent en raison de causes physiques ou faire l'objet d'un blocage émotionnel ( ressenti, connaissance de certaines choses, jugement,...)*";
- " *Plus il y a d'intervenants dans la chaîne, plus elle sera déformée, perdue, retardée, diminuée...*"

- Le formateur répertorie, avec eux, quelques sources d'erreurs dans la communication.

Pour résumer la déperdition d'information à chaque étape de la communication, le schéma suivant peut être éclairant : il ne suffit pas d'avoir eu l'impression de dire clairement quelque chose pour que la communication soit reçue "5 sur 5"!



Ce schéma présente le circuit de la communication en forme d'entonnoir. Au départ, le message prend sa place. A l'arrivée, il aboutit dans un rétrécissement qui symbolise la perte d'information en cours de route.

- Le formateur peut en renforcer la conscientisation par le jeu du message fourni (de bouche à oreille) au bout d'une chaîne de personnes et retransmis à la fin entièrement déformé!
  - Simplification: on élimine certains détails, on en oublie d'autres.
  - Transformation: on inverse certaines informations, on mélange l'ordre des évènements.
  - Interprétation: on traduit en fonction de ses intérêts et de ses besoins.
- Si le temps le lui permet, le formateur peut se pencher sur les causes de la déformation et voir comment nous fonctionnons tous: la mémoire, la sélection, les sentiments, l'écoute, l'intérêt et les préjugés, l'expression et/ou la compréhension.
- Le formateur aborde ensuite la **question n°2:**

"Toujours en regardant le schéma, qu'est-ce qui fait qu'une communication sera efficace entre A et B ?"

- Il note également les réactions des apprenants, du genre:
  - *"On suppose que le récepteur B reçoit et comprend le message (conformément aux intentions de l'émetteur A)";*
  - *"Il faut qu'il y ait une possibilité de message en retour (de B vers A) et que l'émetteur en tienne compte";*
  - *"La communication ne se fait pas seulement avec des mots";*
  - *"Il convient également d'être attentif à ce que chacun ressent,..." "*
- Le formateur peut faire des apports théoriques en cours d'échange, du type: " Certains spécialistes de la communication considèrent que la communication non verbale influence un échange parlé pour plus de 80%...).
- Il reprend leurs réponses pour envisager avec eux la façon dont on peut améliorer une communication.
  - Atteindre une compréhension véritable;
  - Contrôler ce que les gens comprennent (formulations).

Répondre à ces conditions constitue ce qu'on appelle *l'écoute active*.

L'écoute active consiste à résister aux distractions, à être centré sur ce que dit vraiment l'interlocuteur, non sur ce qu'on pense qu'il va dire. Elle consiste aussi à ne pas juger et à attendre avant de préparer une réponse. Celui qui pratique l'écoute active sera capable de répéter exactement ce qu'a dit son interlocuteur ou de le reformuler dans ses propres mots. Il vérifiera auprès de son interlocuteur si sa formulation est correcte.

- Il peut être intéressant à propos de la "transmission et décodage" de distinguer:
  - Les faits qui sont des éléments d'information extérieurs à nous;
  - Les inférences (ou représentations) qui sont des éléments d'information créés par nous;
  - Les jugements (ou opinions) qui expriment un point de vue personnel.

Un petit résumé à partir de quelques situations ne manquera pas d'être précieux.

<b>FAIT</b> ( ce que l'on observe)	<b>INFERENCE</b> ( ce que l'on pense)	<b>JUGEMENT</b> (ce que l'on juge et communique aux autres)
1. <i>Il arrive en retard</i>	- Il n'entend pas son réveil - Il part trop tard	- C'est un paresseux - C'est un profiteur
2. <i>Deux personnes se parlent</i>	- Elles se disputent - Une personne réprimande l'autre	- C'est toujours la même chose - Cette personne est méchante, elle profite de sa fonction
3. <i>Elle porte des lunettes</i>	- Elle lit beaucoup - Elle prend un "genre"	- Elle est intelligente - Elle berne tout le monde
4. <i>Sa chemise est froissée</i>	- Il n'a pas fait repasser sa chemise - Il n'a pas changé de chemise	- Il est négligé - C'est un pressé

- Le formateur dégage avec les apprenants quelques applications pédagogiques de leurs observations.

## 5.2 Un questionnaire d'auto-positionnement

L'efficacité d'une conduite de groupe (classe, atelier) dépend de la capacité du formateur à communiquer, motiver, gérer un ensemble de phénomènes relationnels.

***Exercice: A titre individuel, méditez les questions suivantes pour lesquelles il n'y a pas de réponse toute faite.***

### **Questionnaire sur la communication orale<sup>31</sup>:**

- ***Les échanges collectifs***
  - En début d'année (ou de cours) est-ce que vous apprenez rapidement le nom et prénom des apprenants?
  - Les tutoyez ou les vouvoyez-vous?
  - Faites-vous attention à votre voix?
  - Comment gérez-vous les interventions orales des apprenants?
  - Est-ce que vous avez des techniques verbales pour les valoriser?
  
- ***Les échanges apprenants-apprenants***
  - Qu'est-ce que vous estimez tolérable?
  - Comment intervenez-vous dans les autres cas?
  
- ***Les échanges formateur-apprenants***
  - En cas de travail individualisé, répondez-vous au cas par cas ou bien dans un certain ordre?
  - Acceptez-vous de répondre à une demande avant la mise au travail de tous ou bien la mettez-vous provisoirement de côté?
  - Est-ce vous qui vous déplacez ou bien l'apprenant?
  - L'échange a-t-il lieu à voix haute ou basse?
  
- ***Le corps***
  - Réagissez-vous à des attitudes corporelles décontractées (apprenants appuyés aux murs, pieds sur les chaises,...) ?
  - Acceptez-vous qu'ils gardent leur anorak ou leur couvre-chef ?
  
- ***Les déplacements***
  - Comment gérez-vous les entrées et les sorties de la salle (classe, atelier)?
  - Comment gérez-vous les déplacements dans la salle ?
  - Autorisez-vous les sorties en cours d'heure?
  - Les apprenants ont-ils le droit de sortir de la salle quand vous les avez deux heures ou plus?
  
- ***La présence***
  - Comment réagissez-vous quand un apprenant arrive en retard?
  - Comment réagissez-vous quand un apprenant rentre sans frapper?
  - Comment réagissez-vous aux absences longues d'apprenants?
  - Comment réagissez-vous aux absences perlées ou sélectives?

---

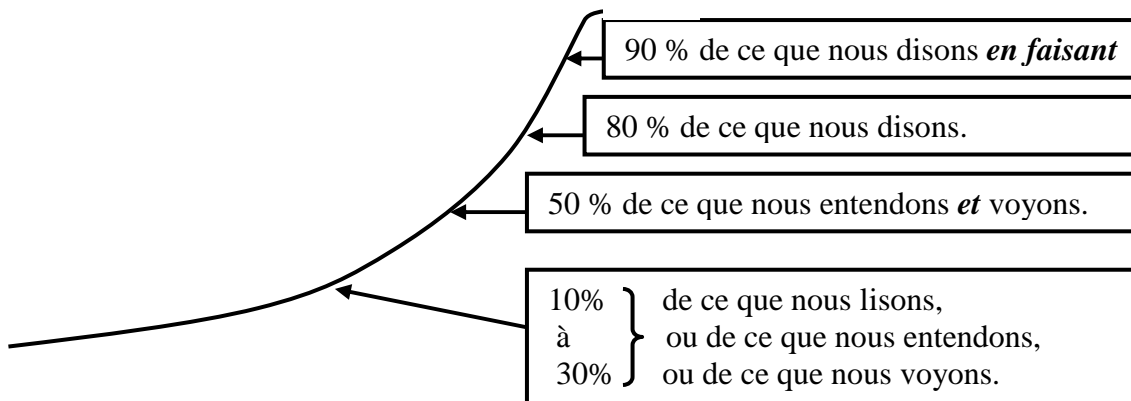
<sup>31</sup> Extrait de MAFPEN, Académie de Lyon, "Aider un débutant dans les métiers de l'enseignement", Lyon, 1991  
N'oubliez pas de consulter votre règlement d'ordre intérieur.

- **Les règles de politesse**  
- Avez-vous un code établi?
- **Le conflit en classe avec un apprenant**  
- Comment résolvez-vous le problème?  
- Gardez-vous l'apprenant en fin d'heure pour un entretien?
- **Le conflit avec un groupe d'apprenants ou la classe/ atelier**  
- Quel type de solution choisissez-vous?

## 6. LES AUXILAIRES OU AIDES PEDAGOGIQUES<sup>32</sup>

### 6.1 L'attaque multiple :

D'après des recherches américaines, nous retenons:



### 6.2. A quoi servent les auxiliaires pédagogiques?

A multiplier les stimuli sensoriels dans la situation de communication /formation.

Toute personne a un sens dominant (auditif, visuel, kinesthésique = toucher )

Les aides visuelles et audiovisuelles nous servent lorsqu'on veut :

- ◆ DIRE ou MONTRER : plus clair, plus imagé (force d'illustration)
- ◆ FAIRE DIRE ou FAIRE FAIRE : moyen d'inciter, de provoquer

<sup>32</sup> Pour aller plus loin : module de perfectionnement IFAPME " Concevoir, réaliser et utiliser des supports pédagogiques".

**Exercice<sup>33</sup>:**

**Objectif** de la séquence: utiliser les règles de sécurité en cas d'incendie

Quelle aide pédagogique utiliseriez-vous et pourquoi?

La cassette vidéo, DVD                      Le rétroprojecteur

Les diapositives                              Le tableau blanc

Le document papier                        Autre...

**Un auxiliaire est au service d'un objectif et subordonnée à la méthode.**

**Ex1:** Le formateur veut exposer une notion nouvelle, montrer une technique

Il choisit comme méthode ***l'exposé***.

*Enrichissement*

- sans aide pédagogique	exposé oral pur
- un tableau	cours magistral type scolaire
- un "document de séance"	cours magistral amélioré
- un montage diapos	exposé plus attrayant
- un film présentant la notion ou la technique	toujours un exposé, mais plus vivant encore

<sup>33</sup> G. Di Pietrantonio, *Auxiliaires au service de la formation*, Exposé FNNDP, 2002

**Ex2 :** Le formateur veut amener un groupe à prendre en compte les différents aspects d'une situation donnée.

Il choisit comme méthode *l'étude de cas*.

- sans aide pédagogique	Un participant présente sa situation et on en discute.
- un texte écrit	Etude de cas traditionnelle
- un montage diapos	Chaque élément de la situation est présenté sur une diapo.
- un film cas	Le film présente une situation qui ressemble à celle des participants. C'est toujours une étude de cas.
- ...	

### 6.3 Comment choisir les auxiliaires pédagogiques<sup>34</sup> ?

- Critère de pertinence: l'aide apporte-t-elle quelque chose de plus? Illustration, incitation,...
- Critère de cohérence: l'aide est-elle subordonnée à l'objectif poursuivi? (savoir, savoir-faire,...; restitution, exécution, exploitation d'acquis,...)
- Critère de substitution: que pourrai-je lui substituer? Prévoir une alternative.

**Quelques suggestions :**

#### 1. *Le tableau (à craie, blanc, paper-board,...)*

Ne jamais écrire et parler en même temps: le groupe n'entend plus le formateur.

Pour réussir un dessin technique complexe: repasser au feutre les traits de crayon préparés avant la séance sur les feuilles de papier.

Pour animer: dessiner les pièces fixes et faire bouger les pièces mobiles collées préalablement sur des plots magnétiques.

#### 2. *Le rétroprojecteur*

Possibilité d'opérer des surimpressions par-dessus un document de base.

Pour des processus mécaniques: utiliser des pièces en altuglass teinté dans la masse: une couleur différente pour les pièces mobiles et fixes .

Projeter un imprimé à remplir sur l'écran avec les avis du groupe (après accord).

<sup>34</sup> D.Beau, op cit, p185

### 3. Les diapositives, montage Power point, film ou projecteur multimédia

Comme "amorçage": une diapo ou un film-cas présente une "situation " fictive ou réelle et permet d'amorcer un travail d'analyse.

Approcher un *concept* nouveau par la projection des "représentations" successives du même concept qui s'enrichit ainsi peu à peu.

Comme *substitut à l'observation* directe si difficile (danger, mouvement rapide ).

### 4. La vidéo

Visualiser en temps réel la *démonstration d'un geste professionnel* ( attention: si on filme face à l'opérateur, les gestes sont inversés). La décomposition du geste, phase par phase, sert de "bande pilote" pour aider l'apprenant à le refaire.

Filmer un exercice manuel, un jeu de rôle, une réunion-discussion, une leçon pour l'analyse des comportements (micro-enseignement).

## 7. ELABORATION D'UNE FICHE DE DEROULEMENT DE SEQUENCE

**Question:** Comment pourriez-vous compléter votre fiche de préparation de séquence, en prenant en compte le déroulement de votre action pédagogique?

### 7.1 La fiche de déroulement

#### A. Ce que c'est.

Pour atteindre l'objectif fixé, il est important de préparer *l'organisation chronologique du cours*.

#### Conseil:

- Le formateur débutant s'entraîne à *écrire la stratégie*, c'est-à-dire à prévoir minutieusement les étapes de la séquence, les activités du formateur, les activités des apprenants, l'organisation des groupes, l'ordre d'utilisation des documents, etc.
- Le formateur confirmé procède à cette même réflexion, mais son expérience et l'habitude de la méthode lui permettent d'être plus spontané. La formulation est moins systématique et plus synthétique.

#### B. Quelle est son utilité?

Ce document guide le formateur durant la séquence et constitue une mémoire pour une ré-exploitation ultérieure sur ce thème de travail.

Cette fiche sera modifiée si les résultats ne donnent pas satisfaction.

## C. Conception de la fiche

**Remarque:** Voici un exemple de fiche de déroulement; si les rubriques restent importantes, la forme de la fiche peut varier d'un formateur à l'autre.

Durée	Etapes	Activités formateur	Activités apprenants	Moyens et documents	Connaissances apportées
1	2	3	4	5	6
		<i>méthode pédagogique</i> <i>degré de guidance</i> <i>technique(s) d'animation</i>		<i>supports</i>	

1. Prévoir la durée approximative de chaque étape.
2. Décrire brièvement les différentes étapes du cours, énoncées sous la forme de micro-objectifs.
3. Décrire brièvement l'action du formateur. Il présente, démontre, inscrit, questionne, fait noter, pose un problème, propose, organise les groupes analyse les erreurs, corrige, fait la synthèse,...
4. Décrire brièvement l'activité des apprenants. Ils écoutent, observent, appliquent, recherchent, s'entraînent, effectuent une évaluation,...

Préciser le **mode de regroupement**: travail individuel, en binôme, par groupes de 3 ou 4, en classe entière.

5. Indiquer les supports de communication et les supports techniques utilisés durant la séance: transparents (repères, ordre de passage), documents techniques, ouvrages, catalogues (n° de pages), matériels, systèmes techniques exploités, photocopies à remettre aux participants et autres moyens nécessaires.
6. Indiquer de façon synthétique les connaissances apportées, mots nouveaux, définitions, procédures, méthodes, règles à retenir.

## C. Application

**Consigne:** *Veillez reprendre les exemples abordés lors de l'application concernant la fiche de préparation (objectif de la séquence et évaluation) et les compléter par une fiche de déroulement de la séquence envisagée.*

### 6.2 Exemples de fiche de déroulement

Les exemples fournis ci-dessous *sont extraits de B.Porcher, 1996.*

Exemple 1: Mettre à jour un planigramme

Exemple 2: Situer une entreprise dans son environnement

Exemple 3: Décoder et traduire les caractéristiques d'un multimètre

<b>Fiche de déroulement de la séquence</b>					
<i>Objectif de la séquence: mettre à jour un planigramme</i>					
<i>Durée</i>	<i>Étapes</i>	<i>Activités formateur</i>	<i>Activités apprenants</i>	<i>Moyens documents</i>	<i>Connaissances apportées</i>
5'	Vérification des prérequis	Interroger oralement et inscrire au tableau les différents types de planigramme	-identifier les types de planigramme - les lire et en déduire l'action qui en découle	Principaux types de planigramme	Les caractéristiques des différents types de planigramme
25'	Mise en situation	Proposer un cas concret	Réaliser le travail demandé (travail en groupes)	Thème et éventuellement support réel	
20'	Correction conceptualisation	Réaliser une synthèse avec l'aide des apprenants	-Proposer une réalisation sur transparent (1 par groupe) -Comparer les diverses réalisations -Choisir la mieux adaptée au cas	-un transparent par groupe -un rétroprojecteur	Synthèse: définitions, critères de choix, échelle de temps, de valeur... éléments fixes, mobiles
	Evaluation	Cf. fiche de préparation de la séquence			

**FICHE DE DEROULEMENT Exemple 2**

Objectif de la séquence: <i>situer une entreprise dans son environnement</i>					
Durée	Etapes	Activités formateur ( <i>synthèses écrites</i> )	Activités apprenants	Moyens Documents	Connaissances apportées
10' + 5' pour le corrigé	1. Rappel des classifications existantes	Tableau corrigé à partir du corrigé fait par un apprenant sur transparent	-Compléter et commenter un tableau (ex.d'entreprises réelles) -Travail individuel	-Tableau photocopié à compléter - Transparent	
50'+ 25' exposé corrigé	2. Analyse de la réalité économique (exemples réels statistiques)	Corrigé à partir des propositions faites par les différents groupes	-Analyser et répondre aux questions posées -Travail en groupe -Exposé par le rapporteur du groupe	Documents d'actualité + questionnaire	Tissu économique
15'	3. Synthèse	Tableau : classification économique, juridique des entreprises	-Indiquer l'intérêt des principales classifications Exposé oral	Tableau de synthèse à compléter	Eléments économiques et juridiques...

**FICHE DE DEROULEMENT Exemple 3**

<b>Objectif de la séquence: <i>décoder et traduire les caractéristiques d'un multimètre</i></b>					
<b>Durée</b>	<b>Etapes</b>	<b>Activités formateur</b>	<b>Activités apprenants</b>	<b>Moyens /Docum.</b>	<b>Connaissances</b>
10'	Contrôle des prérequis	Distribuer un questionnaire	Décoder et compléter le questionnaire	Questionnaire de type QCM	
5'	Communication de l'objectif	Questionner	Répondre oralement	Dictionnaire	Mot nouveau (multimètre)
5'	Recherche de la définition d'un multimètre	Questionner	Rechercher collectivement		
10'	Désignation des fonctions Sélection du type de grandeur Saisie et affichage	Questionner sur - types d'appareil - grandeurs à mesurer - définition du calibre	Rechercher individuellement	Cours précédent	Structure d'un multimètre
10'	Décodage du multimètre	- Présenter l'appareil - Guider l'observation	- Ecouter - Observer	Un multimètre par apprenant	Localisation des différentes fonctions
10'	Vérification du décodage	Poser un problème	Rechercher chacun et corriger collectivement		
10'	Synthèse des connaissances	Distribuer fiche synthèse	Compléter individuellement	Un multimètre par apprenant	Synthèse
40'	Evaluation TP	Poser un problème	Brancher et lire		

1. VOS IDEES SUR L'EVALUATION\*

*Pour chacune des questions<sup>36</sup> posées, plusieurs réponses sont proposées. Une seule est attendue. Entourez-la.*

**1. En formation, l'évaluation, c'est:**

- a. le contrôle des savoirs et des savoir-faire
- b. la recherche des effets produits par l'action de formation
- c. la récompense des meilleurs travaux
- d. le repérage des personnes qui ne réussissent pas à acquérir savoirs et savoir-faire

**2. En formation, on évalue pour:**

- a. mesurer les apprentissages
- b. classer les personnes
- c. prendre des décisions
- d. connaître les progrès réalisés
- e. cerner les difficultés rencontrées

**3. L'évaluateur, c'est principalement:**

- a. le formateur
- b. la personne qui finance
- c. le responsable de l'action
- d. les personnes en formation

**4. L'évaluation pédagogique se déroule plutôt:**

- a. tout au long de l'action de formation
- b. en amont de l'action de la formation
- c. pendant l'action de formation
- d. à la fin de l'action de formation

**5. L'évaluation sommative est celle qui:**

- a. sanctionne une formation
- b. aide le formateur à remédier aux difficultés des personnes en formation
- c. prévient les échecs
- d. permet de constituer des groupes homogènes

**6. Vous avez dit "évaluation formative"?**

- a. toute évaluation est formative
- b. c'est celle qui permet de réguler l'apprentissage
- c. c'est celle qui diagnostique les façons d'apprendre
- d. c'est celle qui exige la préparation la plus longue

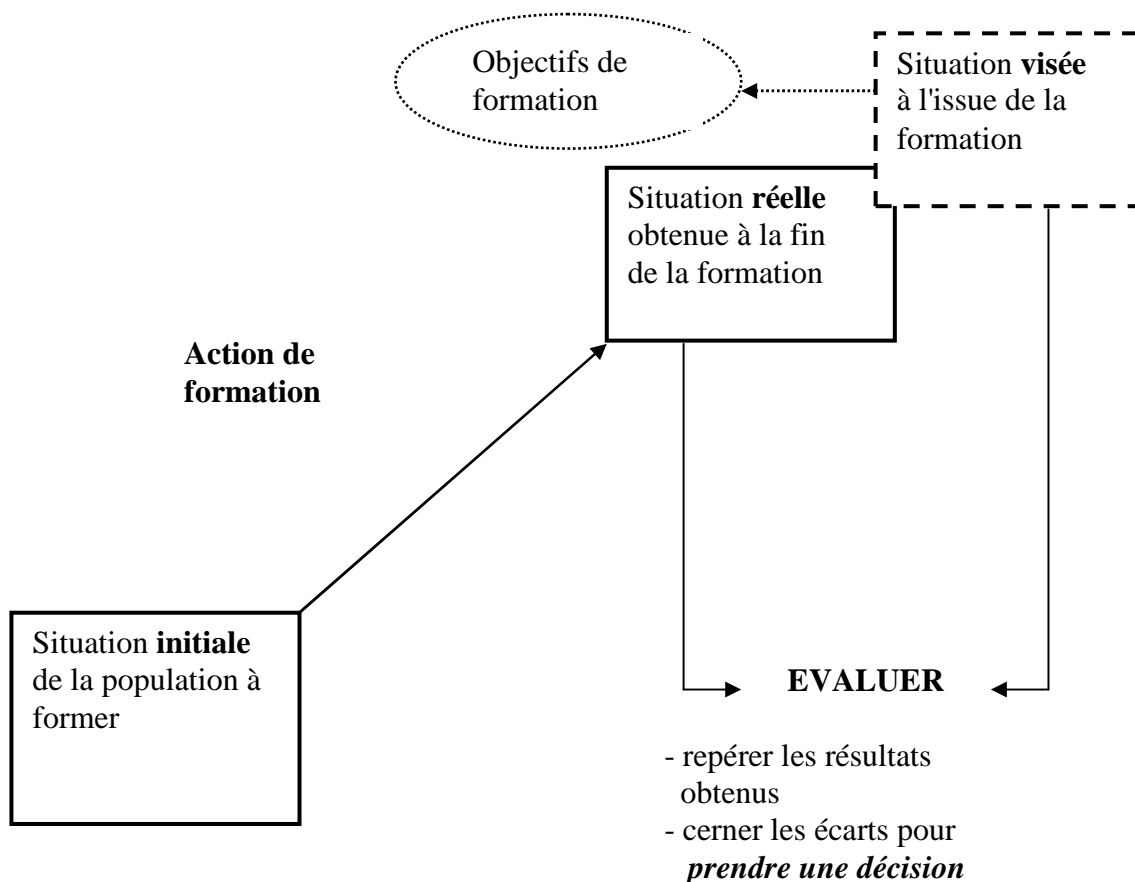
**NB:** il s'agit d'une mise à plat de vos représentations (cf. chapitre 3, 2.1).

<sup>35</sup> Pour en savoir plus: module de perfectionnement " *Evaluer une action de formation*".

<sup>36</sup> Extrait de Martin et Savary, op cit., p 226

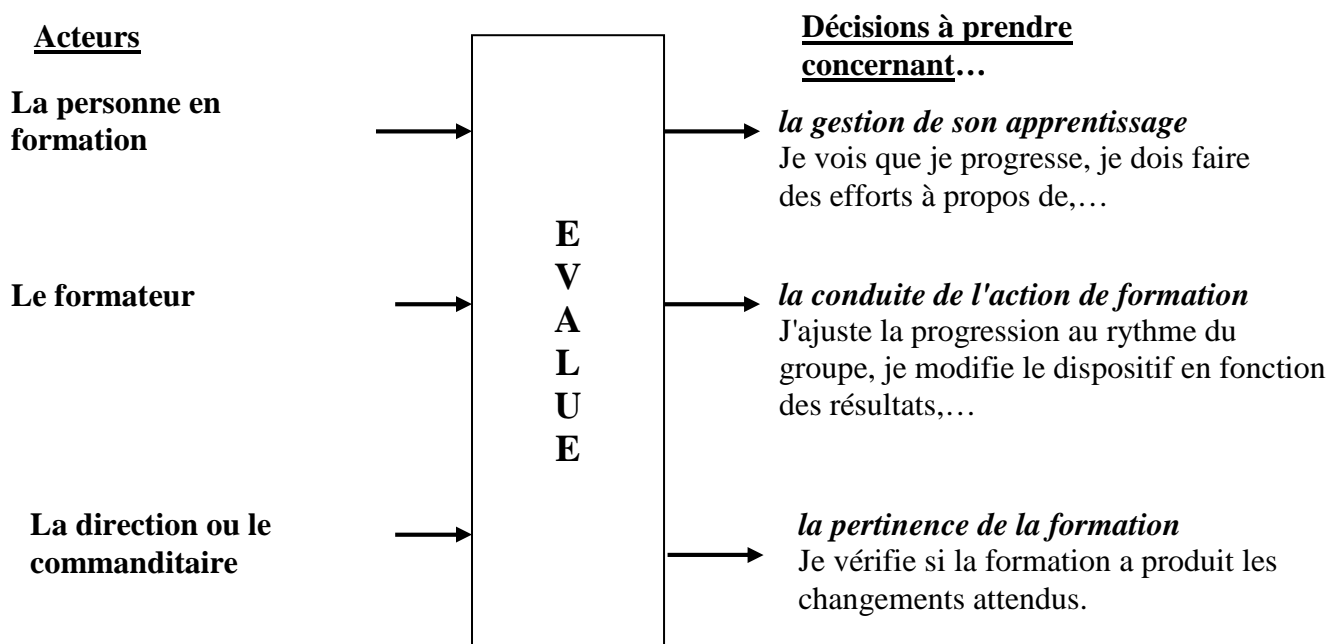
## 2. LES ASPECTS DE L'EVALUATION

### 2.1 Pourquoi évaluer?



*L'évaluation est donc un processus d'aide à la décision*

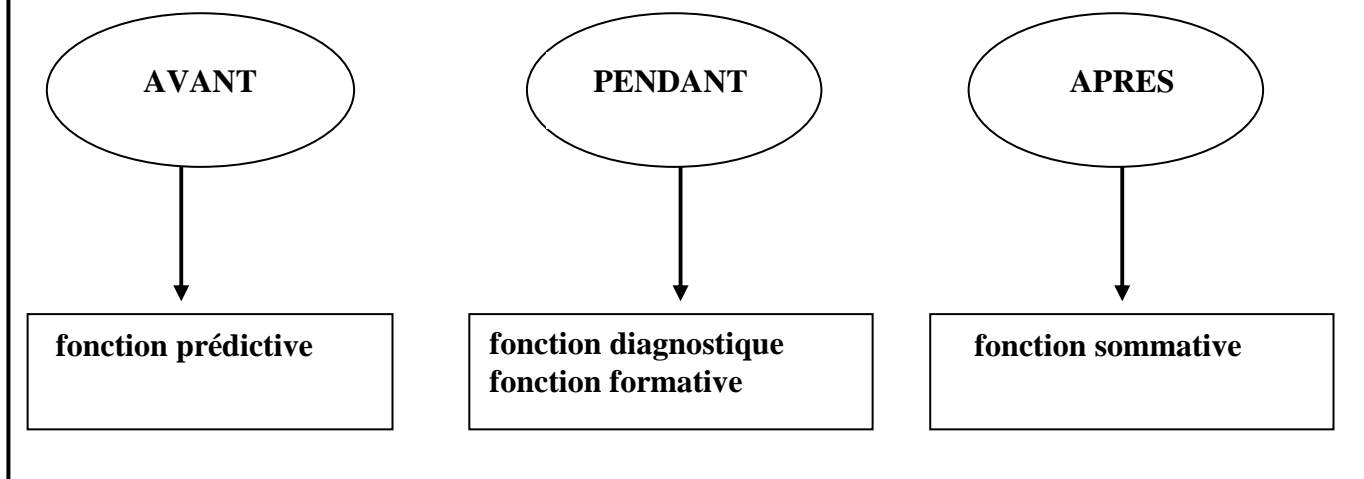
### 2.2 Qui évalue?



## 2.3 Quand évaluer?

### Les fonctions de l'évaluation<sup>37</sup>

L'évaluation assure une **fonction de régulation** et se situe en amont, pendant et en aval de l'action de formation.



#### AVANT

**La fonction prédictive:** contrôle l'accès à la formation → les *pré requis*.

*Cette personne pourra-t-elle suivre cette formation et développer ses compétences compte tenu de sa situation initiale?*

Modalités: comparer ses connaissances antérieures aux pré requis nécessaires.

#### PENDANT

**La fonction diagnostique** ( se déroule en début d'action ou au lancement de chaque séquence de formation): rendre l'apprenant demandeur de savoirs en lui permettant de réfléchir à ce qu'on attend de lui (compétences attendues), de formuler ses objectifs personnels,...

Apprenant: *Quels objectifs puis-je me donner?*

Formateur: *Quels sont les points clés à travailler ?*

Modalités: faire émerger les représentations, provoquer une discussion à partir d'un outil d'auto positionnement (ça, je sais faire; ça, je peux expliquer à d'autres; ça, je veux apprendre).

**La fonction formative** procède aux ajustements nécessaires des modalités d'apprentissage, à partir des observations et de l'expression des apprenants.

*Quelles sont les modalités pédagogiques les plus adaptées à la progression de l'apprentissage?*

Modalités: analyser les difficultés rencontrées et la nature des situations vécues.

<sup>37</sup> Martin et Savary, op cit., pp 279-281

## APRES

**La fonction sommative** (à la fin d'une séquence ou de l'action) : attester des compétences acquises en fin de formation.

*Cette personne a-t-elle les compétences que la formation devait lui permettre de développer?*

Modalités: comparer les compétences mises en œuvre par la personne dans une situation d'évaluation et les compétences attendues.

### 3. EVALUATION SOMMATIVE

**Question:** *Quelle expérience avez-vous de l'évaluation sommative? Y a-t-il des pièges à éviter?*

#### 3.1 Un peu de docimologie<sup>38</sup>

##### Exemple n°1:

Dans le tableau<sup>39</sup> ci-dessous, nous reprenons les notes sur 20 attribuées par 12 correcteurs ayant la même qualification à 10 formés.

Le test portait sur des problèmes de mathématiques

Formés	Correcteurs											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	8	5	12	8	12	9	11	8	8.5	9.5	9	9
2	13	14	11	12	17	17	17.5	13	15	15	16	13
3	9	7	6	4	13	7.5	7	7.5	6.5	10	8	6.5
4	10	11	13	10	15	15	17.5	12.5	11.5	13	13	13
5	7	7	7	4.5	12	10	12.5	9	6.5	10	10	6.5
6	4	5	6	4	11	6	5.5	7	4.5	10	6	5
7	6	4	5	6	13	14	12.5	7.5	5	8	9	7
8	6	7	7	6	11	9	10.5	12	8.5	9	8	5
9	6	8	4	10	10	6.5	6	6.5	11.5	8	6	5
10	8	10	11	16	14	11	13	8	10.5	14	11	7.5

D'après vous, pourquoi l'écart entre ces notes est-il si important?

<sup>39</sup> Ces données proviennent d'une étude réalisée par l'inspecteur F. Duchesnes auprès d'écoles normales (non publiée).

Reprenons l'ensemble des écarts:

Copies	Notes extrêmes	Écarts
N°1	5 et 12	7
N°2	11 et 17.5	6.5
N°3	4 et 13	9
N°4	10 et 17.5	7.5
N°5	4.5 et 12.5	8
N°6	4 et 11	7
N°7	4 et 12.5	8.5
N°8	5 et 12	7
N°9	4 et 11.5	7.5
N°10	7.5 et 16	8.5

**Surpris?** En langue maternelle, peut-être mais en mathématiques... Pourtant plusieurs études confirment ces résultats.

De nombreux facteurs interviennent:

- **facteurs pédagogiques:** alors que l'échelle des notes théoriques est de 0 à 20, certains formateurs refusent de mettre moins de 4 et plus de 17,5 points. Sont pris en compte le résultat, la démarche, la présentation, l'orthographe,... et des poids différents sont accordés à un même élément.
- **facteurs psychologiques:** influence des informations dont le formateur dispose sur l'apprenant (statut, résultats antérieurs,..).
- **facteurs "mécaniques":** importance de la place de la copie dans une série (début, fin) et dans son contexte de proximité (suivre une production excellente ou médiocre).

### Exemple n°2:

Vous venez d'achever une séquence d'apprentissage qui avait pour objectif d'être capable de réparer la crevaison de la roue avant d'un vélo. Vous avez mené une évaluation au cours de laquelle les stagiaires devaient, individuellement, réaliser le comportement attendu. Pour observer de façon rigoureuse la situation, vous avez décomposé la performance visée en 10 éléments nécessaires à contrôler, c'est-à-dire que vous avez repéré 10 critères.

Les éléments du contrôle sont les suivants:

- 8 stagiaires ont réussi à 10 critères sur 10 : groupe A
- 9 stagiaires ont réussi à 9 critères sur 10 : groupe B
- 3 stagiaires ont réussi à 4 critères sur 10 : groupe C

***D'après vous, quels sont les groupes qui ont réussi le contrôle ?  
Pourquoi ?***

Pour cette même séquence d'apprentissage, voici la grille de contrôle pour les apprenants des groupes B et C .

Opérations (Critères*)	Groupes	
	B	C
1. Positionner le vélo	x	
2. Desserrer les écrous à ailettes	x	x
3. Oter la roue, puis le pneu	x	x
4. Localiser la fuite et sa cause	x	x
5. Préparer la chambre à air	x	
6. Choisir la rustine appropriée	x	
7. Procéder au collage	x	
8. Remonter la chambre à air	x	x
9. Remonter le pneu puis la roue	x	
10. Serrer les écrous à ailettes		
<b>Résultats</b>	<b>9</b>	<b>4</b>

*Votre conclusion est-elle toujours la même ?*

*Pourquoi ?*

Dans le cadre d'une *évaluation normative*<sup>40</sup>, le groupe A est excellent, le groupe B est moyen et le groupe C est très faible.

Mais *l'évaluation critériée\** montre que les groupes B et C n'ont pas atteint l'objectif. Même le groupe B..? Regardez l'opération n°10 de la grille: *Bonjour la chute si les ailettes ne sont pas serrées !* Ne pas effectuer cette opération constitue une erreur disqualifiante; d'où l'utilité parfois d'appliquer une pondération.

### 3.2 Evaluation critériée

Un **critère** est *une qualité que l'on attend d'un objet évalué ou d'un aspect particulier de cet objet* (ex: adapté à l'utilisateur, conforme, exact, respect des règles, efficace,..). Il peut porter sur le résultat (pièce d'épreuve, TFE, ..) et/ou sur le processus (procédure suivie, façon de faire,..). Les critères doivent être pertinents\* et indépendants.

Un **indicateur** est un élément repérable permettant d'inférer que le critère retenu est présent. "*A quoi vais-je voir que le critère est respecté?*"

---

<sup>40</sup> Dans une évaluation normative, le résultat du test d'une personne est comparé aux résultats obtenus par un groupe (la moyenne sert de *norme*)

### Exemple d'évaluation critériée:

Pour être opérationnelle comme secrétaire, il faut être capable notamment:

- de rédiger la réponse à une lettre professionnelle d'après les directives de son chef;
- de saisir cette lettre sur ordinateur et de l'imprimer.

Critères d'appréciation:

- ° *qualité professionnelle*
- ° *effectivité technique*

Indicateurs liés au 1<sup>er</sup> critère:

- . *contenu du message respecté,*
- . *absence de fautes d'orthographe,*
- . *phrases courtes et concises,*
- . *respect des formules de politesse,*
- . ....

Indicateurs liés au 2<sup>ème</sup> critère:

- . *présentation typographique*
- . *correspondant aux normes*
- . *en vigueur*
- . *choix des bonnes fonctions*
- . *Word,...*

## 4. EVALUATION FORMATIVE

**Question :** *Quelle expérience avez-vous de l'évaluation formative ? Quelles sont ses caractéristiques essentielles ? Quels bénéfices pédagogiques voyez-vous ?*

### 4.1 Ses caractéristiques

#### A. Une évaluation centrée sur l'apprentissage

*L'évaluation formative* est caractérisée par son intégration aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Trop souvent en formation, les **résultats** sont l'unique objet de l'attention des personnes. Or, il importe de s'intéresser également à la démarche de l'apprenant.

- Le résultat est un indicateur insuffisant pour attester de la compréhension d'un problème.  
Il peut être obtenu par des procédures répétitives, routinières, imitatives qui ne permettront pas à la personne d'utiliser le savoir dans des situations nouvelles ou perçues comme telles.
- La réussite à un exercice est insuffisante pour attester d'une compétence.  
La compétence se distingue de la performance dans la mesure où elle permet la réussite dans des situations structurellement identiques bien que superficiellement différentes.
- L'explicitation du "Comment fais-tu?" est essentielle.  
Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il fait quand il fait et au formateur de faire des hypothèses sur les points de blocage.

L'évaluation formative est une situation d'apprentissage.

Elle constitue une situation d'entraînement au cours de laquelle les personnes confrontent leurs démarches, expliquent leurs méthodes de travail, s'interrogent sur le sens et la portée du savoir.

## **B. Une fonction diagnostique et d'enrichissement**

**L'évaluation formative** permet au formateur ou à l'apprenant de reconnaître les difficultés qui surgissent pendant l'apprentissage. Elle permet donc de cerner les facteurs qui en sont responsables.

**L'évaluation formative** a aussi une fonction d'enrichissement, car elle permet de déceler rapidement ceux qui ont besoin d'activités supplémentaires pour parfaire certains apprentissages.

## **C. Une mesure à interprétation critériée**

**L'évaluation formative** fait nécessairement appel à une mesure à interprétation critériée: la performance de l'apprenant est appréciée en se basant sur les seuils de réussite ou d'acceptation fixés.

### **Secteur: Confection**

**Objectif:** être capable de construire le patronage industriel de la poche droite de la robe de chambre " Douvres" doublée en éponge.

**Conditions:** on donne

- le dessin de définition de la poche,
- les résultats des recherches,
- le papier kraft
- 25 min en autonomie

**Performance:** on demande

- d'indiquer les repères sur le dessin de définition,
- de tracer les éléments de la poche,
- de tracer le patronage industriel.

**Exigences (critères et niveau de réussite):** on exige

- la construction de tous les éléments,
- le respect des mesures - tolérance: +/- 1 mm,
- le respect des formes,
- la précision des tracés: jonction des lignes, finesse des traits, régularité des traits,
- les indications nécessaires à la coupe - tolérance: 1 oubli
- le respect du temps alloué - tolérance: 10 min

**Evaluation formative:**

Performance atteinte

Performance non atteinte



**Analyse des erreurs : ...**

B.Porcher, op cit.,p.104

## D. Une démarche d'évaluation qui favorise l'autonomie

L'évaluation formative fournit aux apprenants l'occasion de s'auto-évaluer, de manière à leur faire prendre conscience de leur cheminement.

### 4.2 Une grille d'observation de l'apprentissage

Le travail du formateur consiste à observer et à questionner. A cet effet, Martin et Savary (1996) proposent une *grille d'observation* permettant au formateur de localiser les erreurs aux trois étapes d'un apprentissage.



#### *Etape n°1 La prise d'informations ou le travail autour de l'énoncé et de la consigne:*

1. temps de réaction par rapport à la consigne: l'impulsivité
2. représentation de la tâche à accomplir
3. reformulation de la consigne
4. recueil d'informations pertinentes: lesquelles - comment?
5. demande d'informations supplémentaires de la part de l'apprenant

#### *Etape n°2 Le traitement des informations ou l'exécution :*

1. stratégie(s) utilisée(s)
2. savoirs mobilisés (lois, règles,...)
3. outil activé (tableau, arbre,...)
4. ordre des actions, hésitations
5. prise d'informations complémentaires (consignes, ressources)

#### *Etape n°3 La restitution et l'explicitation*

1. présentation du résultat selon les consignes
2. procédure de vérification
3. explicitation: "comment avez-vous fait?"
4. stabilité de la performance : contre-propositions ("mais certains disent que...; d'autres ont procédé comme..., qu'en pensez-vous?")

**Remarque:** Le formateur pense trop souvent que les difficultés d'apprentissage sont dues à un problème de savoir. Or combien de fois *les personnes savent mais sont incapables de faire!* Par exemple: elles peuvent dire la règle (savoir déclaratif), mais ne l'utilisent pas (savoir procédural)!

## REFERENTIEL D'EVALUATION<sup>41</sup>

### 5.1 Définition

Le référentiel d'évaluation fait partie du « quatuor » de base composant le référentiel d'une profession (Référentiel métier, référentiel compétences, référentiel de formation et référentiel d'évaluation). Il se compose des procédures et méthodes de vérification générales de l'acquisition des compétences et de celles propres aux ensembles de compétences (fiches d'évaluation en conformité avec la réglementation concernant l'évaluation).

Il reprend les indications pour les évaluations ou épreuves de fin de module et de fin de formation, ainsi que les épreuves en entreprise, sous forme de fiches.

L'évaluation va permettre de vérifier si l'apprenant a acquis les compétences visées par les modules du référentiel de formation (objectifs pédagogiques).

Les procédures d'évaluation répondent aux critères de qualité suivants :

- **Transparence** : garantir que tous les évalués bénéficient de la même information sur la procédure d'évaluation,
- **Fiabilité** : garantir que tous les évalués bénéficient de la même procédure d'évaluation quels que soient le lieu, le temps et le contexte,
- **Validité** : garantir la rigueur des procédures d'évaluation

#### 5.1.1. Structure du référentiel d'évaluation

Tous les référentiels produits par l'IFAPME sont structurés de la même manière.

1. Identification du référentiel :

Doivent figurer en tête de ce référentiel les indications suivantes :

- l'intitulé des référentiels métier et de compétences (profession et code IFAPME) auxquels il est rattaché et le niveau envisagé (Apprentissage ou Formation de chef d'entreprise)
- le numéro de la nomenclature du ROME et des autres référentiels sources (CCPQ, secteurs, ...)
- l'avertissement concernant les conditions et les réglementations légales et/ou les aptitudes physiques directement liées à l'exercice du métier
- la date d'émission du référentiel d'évaluation

### 5.2 Compétences ou macro-compétences à évaluer

La macro-compétence est un énoncé qui désigne l'ensemble des compétences mobilisées pour mettre en œuvre une activité ou plusieurs activités-clés regroupées.

La pratique nous apprend la nécessité d'identifier et de regrouper en **macro-compétences** les compétences associées aux activités-clés qui sur le terrain relèvent d'une même unité de contexte (même lieu, même temps...), car ce type de regroupement est valorisable sur le marché de l'emploi. Ainsi une macro-compétence égale une évaluation. Son libellé doit comprendre un ou plusieurs verbes d'action générale et l'objet sur lequel porte l'évaluation.

L'évaluation se centre sur la maîtrise des compétences clés et non sur toutes les compétences reprises dans chaque module.

---

<sup>41</sup> Extrait de IFAPME, op cit.

### 5.3. Modalités de la situation de l'épreuve

La constitution des modalités de l'épreuve doit respecter 4 critères :

- l'épreuve doit être réaliste et économe,
- l'épreuve doit être cohérente par rapport à ce que l'évalué devrait pouvoir faire en situation de travail,
- le résultat attendu doit être bien spécifié,
- l'épreuve doit reprendre la majorité (et les plus importantes) des compétences liées à la macro-compétence .

Le descriptif de la situation épreuve contenant les compétences qui seront évaluées mentionnera le lieu de l'épreuve (en centre de formation, en entreprise, sur site) , le type de situation, (épreuve pratique réelle ou reconstituée, monographie ou mémoire), la durée de l'épreuve. Les consignes de l'épreuve doivent également être établies.

Les conditions de réalisation de l'épreuve, préciseront le descriptif précis des tâches à réaliser par l'évalué (les tâches de contrôle à effectuer par l'apprenti avant la réalisation du travail, les documents éventuels à remettre au formateur, etc.), le descriptif éventuel des tâches à réaliser avant l'épreuve par le formateur ou le préparateur (il s'agit d'une sorte de fiche de préparation.), la liste des ressources matérielles nécessaires pour l'évaluation, les ressources matérielles ou humaines autorisées ou interdites, les contraintes spécifiques, les conditions d'accès à l'épreuve, la spécification des modalités d'adaptation possibles.

### 5.4 Modalités d'évaluation (ou grille d'évaluation)

Une fois que les modalités et les conditions de réalisation de l'épreuve sont définis, il faut définir les modalités de l'évaluation. Pour ce faire il faut s'aider d'une « grille critériée » (ou grille d'évaluation) afin de donner une appréciation des compétences évaluées.

Il s'agira également d'identifier le niveau d'exigence en accordant une importance particulière aux critères et indicateurs d'évaluation.

Seront donc repris dans cette rubrique les définitions des critères, des indicateurs et des niveaux de réussite pour chaque macro-compétence.

#### 5.4.1. Les critères

« Un critère est une qualité que l'on attend d'un objet évalué (ou d'un aspect particulier de cet objet) : sous objet). »

Les critères sont indépendants, c'est-à-dire que l'échec d'un critère ne peut entraîner un échec dans un autre (mutuellement exclusifs), pertinents, c'est-à-dire que les critères envisagés évaluent effectivement la macro-compétence visée, peu nombreux (4 à 6)

Il existe différentes manières de formuler un critère : par un substantif, un substantif connoté positivement, un substantif neutre et un adjectif connoté positivement ; ou encore par une question neutre.

Le choix des critères d'évaluation peut porter sur le résultat (pièce d'épreuve, plat réalisé, TFE, monographie, ...) et / ou sur le processus (procédure suivie pour vendre un produit, nomenclature de travail respectée pour établir un diagnostic, façons adoptées pour négocier un contrat, ...)

### 5.4.2. Les indicateurs

Les critères ont un caractère abstrait et ne sont pas (tous) directement observables. C'est la raison pour laquelle on a recours à des indicateurs.

Un indicateur est une manifestation observable d'un critère, il répond à la question « *A quoi vais-je voir si le critère est respecté* » ?

La liste des indicateurs définis par critère n'est jamais exhaustive (par définition un indicateur est donné à titre ...indicatif) cependant par soucis d'efficacité, le nombre d'indicateurs utilisé se situera entre 1 à 3 (rarement plus).

Il peut se formuler comme une mesure (nombre de..., pourcentage de..., présence/absence de,...) ou comme une proposition exprimant un constat objectif.

Pour chaque critère, il faut définir des indicateurs de réussite, ou d'échec (2 ou 3 par critère).

### 5.4.3. Le niveau de réussite

Le niveau de réussite fixe le niveau de performance attendu. Il peut être formulé : soit de manière dichotomique (oui/non), soit de manière non dichotomique (un nombre, une durée, une fréquence, un seuil minimum ou un plafond maximum autorisé). La fixation des niveaux de réussite doit être en adéquation avec la réalité de la profession, du secteur. Une grille d'évaluation présentant les critères, les indicateurs, les niveaux de réussite, les points accordés par critère et au total de l'épreuve ainsi que les commentaires éventuels sera établie. Une grille d'observation à destination du jury d'examen C sera parfois proposée en plus de la grille d'évaluation.

**Extrait d'une grille d'évaluation- Maçon-Apprentissage**

Critères	Indicateurs	Niveau de réussite	Répartition des points				Total par indicat.	Total par critère	Commentaires Ou justifications
Gestion du travail rationnelle	Pas de mélange de déchets dans les emplacements prévus	Pas d'erreur				0 erreur	> 0 erreur	/5	
					5	0			
	Le bon outil ou équipement pour chaque travaux	Maximum 1 erreur			0 erreur	1 erreur	> 1 erreur	/5	
				5	3	0		/20	
	Écart sur les quantités commandées par rapport au travail à réaliser	Maximum 25 % d'écart par article		10% d'écart	20% d'écart	25% d'écart	> 25% d'écart	/10	
			10	8	6	0			

Extrait d'une grille d'observation pour le jury « détaillant W00 »

TACHE 2 : ELABORER UN ETALAGE					
Critères d'évaluation	Indicateurs	Niveau de réussite		Évaluation	Commentaires (ou justifications) <sup>42</sup>
Respect du thème	Les matériaux appropriés	OK	NOK	/10	
	Les accessoires	OK	NOK		
	La portée du message	OK	NOK		
Originalité du décor	La mise en place du décor	OK	NOK	/20	
	La réalisation personnelle d'un élément du décor	OK	NOK		
Respect de l'équilibre	Le relief	OK	NOK	/20	
	Le groupement	OK	NOK		
	L'enchaînement des masses	OK	NOK		
Respect de l'harmonie des couleurs	Le respect des couleurs par rapport au thème	OK	NOK	/20	
	L'unité des couleurs	OK	NOK		
Respect de l'étiquetage	La lisibilité	OK	NOK	/10	
	L'orthographe	OK	NOK		
	Le soin	OK	NOK		
	Le positionnement	OK	NOK		
	La conformité législation	OK	NOK		
Suggestions du(es) produit(s) complémentaire(s)	Adapté(s) au(x) produit(s)	Au moins 1	OK/NOK	/10	
Soin, finition	La propreté de l'étalage	OK	NOK	/10	
	La propreté des produits	OK	NOK		
Evaluation globale de la tâche 2				Total des points de la tâche 2 : ..... / 100	

<sup>42</sup> Les NON OK doivent être justifiés.

### Exemple: EVALUATION FINALE POUR LA FORMATION PRATIQUE<sup>43</sup>

Prenons l'activité "Effectuer la pose ou le montage d'un ouvrage préfabriqué".

Activité	Compétences
MAC1 Poser un ouvrage	- Préparer la pose d'un ouvrage - Sécuriser la pose d'un ouvrage - Réaliser la pose d'un ouvrage - Finaliser la pose d'un ouvrage

## **5.5. Modalités de l'épreuve**

### **1.1 Description**

Sur base d'un plan (situation) et d'un descriptif technique, l'apprenti réalise la pose d'une porte intérieure comprenant la vérification du support, l'approvisionnement, le nettoyage et le rangement de son poste de travail

### **1.2 Consignes**

- Durée : 3 heures
- Nombre de candidats par épreuve: de 3 à 5 (max)
- Epreuve individuelle
- Formateur présent mais ne peut apporter aucune aide technique

### **1.3 Fiche de préparation de l'épreuve pour le formateur**

- Ce qu'il doit contrôler avant l'épreuve: équipements, outillages, matières premières, ..
- Ce qu'il doit fabriquer: 5 ensembles numérotés de portes intérieures prêts à poser, selon un descriptif des ensembles.

### **1.4 Documents techniques à l'usage de l'apprenti commenté par l'évaluateur**

- Tâches à réaliser; contraintes éventuelles
- Descriptifs techniques à suivre.

### **1.5 Ressources matérielles par épreuve**

## **5.6. Grille d'évaluation de l'épreuve**

### **Tableau récapitulatif**

L'épreuve est réussie si le total des critères est  $\geq 60\%$

Critères	Points obtenus
Gestion du travail rationnelle	/20
Tolérances respectées	/30
Règles de sécurité respectées	/20
Consignes respectées	/30
<b>TOTAL</b>	<b>/100</b>

<sup>43</sup> Extrait de CO1 Menuisier charpentier

### Grille d'évaluation de l'épreuve – MAC 1

			Mac 1							
Critères	Indicateurs	Niveau de réussite	Répartition des points					Total / indicat.	Total / critères	Commentaires (justifications)
Gestion du travail rationnelle	➤ Pas de mélange de déchets dans les emplacements prévus	Pas de faute				0 faute 5	> 0 faute 0	/5	/20	
	➤ Le bon outil ou équipement pour chaque travail	Maximum 1 faute			0 faute 5	1 faute 3	> 1 faute 0	/5		
	➤ Commande des matériaux par rapport au travail à réaliser	Maximum 2 matériaux inadéquats ou oubliés		0 faute 10	1 faute 8	2 fautes 6	> 2 fautes 0	/10		
Règles de l'art respectées	➤ Jeu entre feuille de porte et ébrasement	Maximum 2 mm d'écart par rapport à l'aisance de fabrication		0 mm 8	1 mm 6	2 mm 4.8	> 2 mm 0	/8	/30	
	➤ Aplomb des ébrasements	Maximum 2 mm hors aplomb dans les 2 plans		0 mm 6	1 mm 4.5	2 mm 3.6	> 2 mm 0	/6		
	➤ Fixations des ébrasements (calage)	Pas de faute				0 faute 7	> 0 faute 0	/7		
	➤ placement du bouchon (sens du fils, forage,...)	Maximum 2 défauts (si 12 bouchons)		0 faute 4	1 faute 3	2 fautes 2.4	> 2 fautes 0	/4		
	➤ Constance du type de finition entre chambranle et ébrasement	Pas de faute				0 faute 5	> 0 faute 0	/5		
<b>Règles de sécurité respectées</b>	➤ Respect des consignes de sécurité liées aux équipements	Pas de faute				0 faute 6	> 0 faute 0	/6	/20	

			Mac 1						
Critères	Indicateurs	Niveau de réussite	Répartition des points				Total / indicat.	Total / critères	Commentaires (justifications)
	➤ Éléments non sécurisés au sol (déchet de chambranle, planche avec clou,...)	Maximum 1 faute			0 faute 7	1 faute 4.2	> 1 faute 0	/7	
	➤ Manipulation des portes, ébrasements et chambranles (ergonomie, stockage et dégradation)	Maximum 1 faute			0 faute 7	1 faute 4.2	> 1 faute 0	/7	
<b>Consignes respectées</b>	➤ Isolation placée uniquement côté charnière	Pas de faute				0 faute 3	> 0 faute 0	/3	/30
	➤ Respect de l'emplacement de la porte et de son sens d'ouverture	Pas de faute				0 faute 7	> 0 faute 0	/7	
	➤ Nombre de clous pour la fixation des chambranles est suffisant	Pas de faute				0 faute 3	> 0 faute 0	/3	
	➤ Finition des onglets (ajustage et affleurement)	Maximum 2 défauts		0 faute 12	1 faute 9.6	2 fautes 7.2	> 2 fautes 0	/12	
	➤ Chambranle placé avec le départ	Pas de faute				0 faute 3	> 0 faute 0	/3	
	➤ Poste de travail est nettoyé	Pas de faute				0 faute 2	> 0 faute 0	/2	

## CHAPITRE VI: MICRO-ENSEIGNEMENT SOUS AUTOSCOPIE

### 1. PRESENTATION

#### 1.1 Définition

Le micro-enseignement est une technique de formation des enseignants et formateurs à échelle réduite. " La réduction porte sur le temps (périodes d'enseignement de 5 à 10 minutes), sur le nombre d'élèves (groupe généralement limité à 5) et sur la tâche (l'élève-maître n'utilisant qu'une seule technique à la fois)".<sup>44</sup> Il existe des variantes à ce modèle.

Il s'agit donc de permettre aux formateurs-auditeurs<sup>45</sup> de s'exercer au métier de formateur, à partir d'expériences en situation pédagogique simplifiée, mais réelle et ensuite de s'auto-évaluer.

#### 1.2 Origine et principe

Au début des années 60, deux chercheurs de l'université de Stanford analysent l'activité d'enseignants chevronnés et compétents, afin d'identifier les principales techniques (*habiletés*) mises en œuvre par les "bons formateurs". "Ils découvrent donc que les bons formateurs:

- font participer les apprenants en leur posant des questions,
- encouragent les apprenants,
- utilisent les idées des apprenants,
- donnent des exemples, etc.

Ces chercheurs font alors l'hypothèse que l'approche globale (une heure de cours, une classe entière, un sujet complexe), donnée devant une classe réduite (5 apprenants), durant laquelle l'objectif serait de mettre en œuvre une des habiletés que doit maîtriser le professeur: "*Poser des questions*" par exemple. Toutes les recherches dans le domaine prouvent que cette approche ou ses dérivés donnent de meilleurs résultats qu'une approche traditionnelle."<sup>46</sup>

"Le postulat qui sous-tend ces méthodes, c'est que le métier de formateur s'apprend par et dans l'action et la réflexion sur l'action".<sup>47</sup>

#### 1.3 Conditions d'application

La performance est enregistrée sur vidéo, revue par le formateur-auditeur, analysée et discutée avec le formateur-conférencier, puis la *micro-leçon* amendée est faite une deuxième fois, etc.

"Deux conditions semblent nécessaires au fonctionnement de ce système:

- l'élève-maître [formateur-auditeur] doit réellement désirer modifier ses comportements;
- il doit disposer d'un système de catégories servant à l'analyse des comportements observés, à la communication avec le formateur et à la définition de modèle à imiter."<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> G. De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France, 1979.

<sup>45</sup> Nous appellerons formateur-auditeur le candidat formateur ou le formateur déjà en active qui vient suivre le module de base; de même, nous désignerons par formateur-conférencier l'animateur du module de base.

<sup>46</sup> F. Raynal; A. Rieunier, op cit.p.230.

<sup>47</sup> M.-C. Wagner, *Pratique du micro-enseignement*, De Boeck, 1988.

<sup>48</sup> G. De Landsheere, op. cit.

## 2. MODALITÉS D'APPLICATION

Après 25 années d'expériences diverses, le micro-enseignement (M-E) a évolué et Wagner estime que l'on peut classer les pratiques actuelles en trois catégories:

- la perspective comportementaliste;
- la perspective fonctionnelle;
- la perspective exploratoire.

Approchons les deux premières perspectives du M-E à travers des considérations pratiques.

### 2.1. Le niveau d'entrée

Le degré d'expérience des formateurs-auditeurs est un élément important à prendre en considération pour choisir soit une perspective centrée sur les comportements d'enseignants /formateurs (1<sup>ère</sup> perspective), soit une perspective centrée sur les effets induits sur les comportements d'apprenants (2<sup>ème</sup> perspective). " On ne peut demander d'emblée à des stagiaires tout à fait inexpérimentés d'être attentifs aux effets de leurs comportements d'enseignants (ex: compréhension des élèves,...). Il faut leur donner, dans un premier temps, la possibilité de prendre de l'assurance."<sup>49</sup>

#### A. Niveau débutant

"Ce que l'on vise dans l'apprentissage du futur maître [stagiaire ou formateur- auditeur], c'est qu'il se fixe, pour lui-même, des objectifs comportementaux, qu'il essaye de réaliser une action pédagogique (questionner, faire participer, expliquer) et de l'analyser ensuite. Que l'on propose aux stagiaires des modèles de comportements ou qu'ils choisissent et définissent eux-mêmes les comportements qu'ils veulent mettre en œuvre, on se centre délibérément sur le pôle *enseignant* dans la relation enseignant-élève. Cette *perspective comportementaliste* correspond assez bien à la tendance naturelle des jeunes enseignants à s'observer et à s'analyser de manière assez auto-centrée. Ce sont d'abord des préoccupations comme "bien s'exprimer", "poser des questions claires", "utiliser habilement le tableau" (pour ne pas se sentir ou risquer d'apparaître maladroit, stupide...) qui mobilisent la plupart des jeunes enseignants. Ce n'est que dans un deuxième temps, après s'être rassurés sur ces points, que les enseignants en formation pourront se préoccuper de l'impact de leurs démarches sur le comportement des élèves."<sup>50</sup>

Voici quelques micro- compétences retenues par une équipe d'encadrement de l'université de Mons-Hainaut, parmi lesquelles le formateur-auditeur pourrait faire son choix:

- structurer la leçon au début (prérequis, contexte);
- structurer la leçon à la fin;
- utiliser le matériel didactique (tableau noir, diapos, rétro-projecteur);
- favoriser l'expression (qualité et forme des questions);
- favoriser le transfert;
- communiquer et contrôler les résultats;
- motiver (capter l'intérêt, l'attention);
- individualiser;
- guider la redécouverte;
- organiser l'apprentissage.

---

<sup>49</sup> M.-C. Wagner, op. cit. pp.44-45

<sup>50</sup> M.-C. Wagner, op. cit. pp.16-17

## **B. Niveau moyen**

Le rôle du formateur-conférencier sera ici de stimuler chez les formateurs-auditeurs des hypothèses sur les stratégies didactiques susceptibles d'induire chez les apprenants les comportements souhaités. Chaque formateur-auditeur essaie et vérifie une stratégie qu'il imagine. Dans la *perspective fonctionnelle*, la préoccupation qui doit guider et réorienter le choix du formateur parmi les stratégies est: quels sont les effets de telle variable introduite pour influencer le pôle *apprenant* ? " Les candidats-enseignants doivent donc apprendre à évaluer de manière continue les effets de leurs comportements et des modifications apportées à ces comportements pour mieux atteindre leurs objectifs. Le problème que pose cette démarche sera, cette fois, de déterminer ces objectifs en précisant bien les comportements cibles que l'on veut promouvoir auprès de l'élève. Quelles sont les "conduites souhaitables", les "réactions désirables" que l'enseignant veut induire?..."<sup>51</sup>

Ainsi, après avoir pris de l'assurance dans des comportements auto-centrés (ex: contrôler son expression orale, structurer des notes au tableau...), on peut faire porter l'attention sur les effets des comportements du formateur-auditeur en analysant l'intérêt réel et la compréhension des apprenants.

### **2.2. Exemples de déroulement**

#### **A. La perspective comportementaliste**

Dans cette perspective, une séance de micro-enseignement se déroule de la manière suivante:

1. "Présentation de l'habileté "Poser des questions..." par l'animateur. Cette présentation se fait généralement par l'intermédiaire de bandes vidéo dans lesquelles on voit des formateurs mettre en œuvre l'habileté en question.
2. Discussion, éclaircissements.
3. Distribution d'un texte écrit décrivant l'habileté.
4. Analyse de l'outil d'évaluation qui doit permettre de dire si l'habileté est ou non maîtrisée.
5. Préparation de la prestation.
6. Premier passage devant les élèves, enregistrement vidéo.
7. Visionnement, autocritique, critiques des pairs et de l'animateur.
8. Modification de la préparation en fonction des critiques.
9. Reprise (deuxième passage enregistré devant les élèves).
10. Visionnement de la reprise, critiques, etc."<sup>52</sup>

Après entraînement et maîtrise des différentes habiletés, les stagiaires [ formateurs-auditeurs] conçoivent et dispensent des cours plus longs ( 15 minutes, 10 élèves), portant sur des sujets plus complexes pour parvenir progressivement au cours normal.

---

<sup>51</sup> M.-C. Wagner, op cit, p 28

<sup>52</sup> F. Raynal; A. Rieunier, op cit., p230

## ***B. Perspective fonctionnelle***

Dans cette perspective, il n'est plus question de travailler sur une seule habileté du formateur-auditeur (poser des questions par exemple) mais sur un faisceau d'habiletés qui entreront en jeu pour provoquer tel ou tel résultat chez les apprenants.

1. Le candidat-enseignant (formateur-auditeur) prépare son intervention, fait des hypothèses sur ce qui risque de se produire dans la situation qu'il met en place, et prévoit des réactions possibles.
2. Chaque exercice dure 15 minutes. Le travail s'effectue en groupe de 8 à 9 apprenants (ou personnes du groupe).
2. Il expérimente la stratégie prévue. Les exercices sont enregistrés et filmés.
3. Il reçoit un feed-back à partir de 3 sources différentes:
  - la vidéo qui permet l'auto-observation du candidat prestataire;
  - les observateurs ( 2 ou 3 pairs qui ont observé le groupe de travail);
  - les " élèves" (analyse plus subjective).
4. Les 3 sources de feed-back sont exploitées à travers plusieurs étapes successives dans l'analyse, avec le formateur-conférencier.

## ***C. Perspective exploratoire***

Il reste une troisième perspective que nous ne détaillerons pas. Elle consiste à s'entraîner à repérer et analyser un maximum de variables de la situation pédagogique, afin de réagir de manière adaptée et non stéréotypée à chaque situation nouvelle<sup>53</sup>.

## **3. EXERCICE**

### **3.1. Mise en pratique de la micro-leçon**

- définition d'un objectif précis: choix d'une habileté,
- exercice: 5' / groupe de 3 à 5 personnes,
- utilisation de l'enregistrement vidéo en tant qu'élément de feedback,
- analyse métacognitive: réflexion sur sa prestation,
- renforcement positif: mise en évidence des points positifs et encouragement sur les points à améliorer,
- reprise de la prestation (si le temps le permet) ou engagement à appliquer les conseils reçus dans sa pratique de formateur.

---

<sup>53</sup> Le formateur intéressé de s'exercer à une pratique didactique articulée à la formation théorique pourra suivre le module de perfectionnement " *Analyser une pratique de formation sous autoscopie*".

### 3.2. Autoscopie d'une leçon complète

**Sujet :** au choix mais en rapport avec la profession du candidat.

**Durée :** 20 à 50 minutes

**Public :** l'auditoire de la classe

**Evaluation :** après chaque leçon, le formateur animera un débat sur la qualité de la présentation afin de mettre en évidence les points positifs et ceux à améliorer. Les autres participants seront également invités à exprimer leur avis. Aucune évaluation certificative n'est prévue à ce stade de la formation. Il s'agit donc d'une évaluation formative.

#### Schéma:

- élaboration d'une fiche de préparation de la leçon (20' à 50') comprenant
  - ° définition d'un objectif pédagogique: " A la fin de la séquence les apprenants seront capable de ...",
  - ° opérationnalisation de l'objectif en vue de son évaluation: performance, conditions de réalisation, critères de réussite;
- élaboration d'une fiche de déroulement : étapes, activités du formateur, activités des apprenants, moyens ...;
- mise en application avec enregistrement vidéo (groupe de pairs + observateurs);
- analyse à partir de critères ciblés et réflexivité;
  - Ex: ° exploitation des différents styles d'enseignement ;
    - ° contrôle de la compréhension de la matière ;
    - ° régulation des échanges et généralisation de la participation ;
    - ° adaptation des comportements verbaux et non verbaux facilitant l'apprentissage ;
    - ° utilisation des aides pédagogiques visuelles ;
    - ° exploitation des réponses des apprenants et formulation de questions ;
    - ° évaluation orale ;
    - ° organisation de travaux pratiques; etc.
- conseils méthodologiques.

### 4. EQUIPEMENT

#### Matériel nécessaire:

- Caméra avec TV;
- Une grille d'évaluation;
- Montre ou chrono ;
  
- Tableau ou tableau papier.

## BIBLIOGRAPHIE

Antoine F., Grootaers D., Timan F., *Manuel de la formation en alternance*, Chronique sociale, Vie ouvrière, 1988.

Beau D., *La pédagogie des adultes en 100 fiches*, Ed. d'Organisation, 1996.

Chamberland G., Lavoie L., Marquis D., *20 formules pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, 1999.

C.R.A.P., *Travailler. Pourquoi pas en classe?*, Syros, 1984

Dalongeville A., Huber M., *(Se) Former par les situations-problèmes*, Chronique sociale, 2000.

Donnay J., Charlier E., *Comprendre les situations de formation*, De Boeck Université, 1991.

Grangeat M., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF, 1997

Houlon-Trémolières J., *Enseigner à l'heure des nouveaux médias*, Magnard, 1996

IFAPME, *Guide d'aide à la construction des référentiels*, 2003.

IFAPME, *Vade mecum des formateurs*, 2004.

Lebrun N., Berthelot S., *Plan pédagogique*, De Boeck Université, 1994.

MAFEN, Académie de Lyon, *Aider un débutant dans les métiers de l'enseignement*, Lyon, 1991.

Ministère du travail et des affaires sociales, *Manuel de la formation en alternance*, La Documentation française, 1997.

NOYER D., PIVETEAU J., *Guide pratique du formateur : l'art de concevoir et d'animer une formation*, INSEP éditions, Paris, 2000

Raynal F., Rieunier A., *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, ESF, 1997.

Porcher B., *Cinq clés pour enseigner*, Ed. Foucher, 1996.

Seifert J.W., *Visualiser, présenter, animer*, De Boeck Université, 2002.

Trocme - Fabre H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Ed d'Organisation, 2000

Wagner M-C., *Pratique du micro-enseignement*, De Boeck Université, 1992

## GLOSSAIRE

<p><b>Activité :</b></p>	<p>Terme utilisé dans le cadre de la définition d'un métier.</p> <p>Les activités sont l'ensemble des actions d'un individu pour remplir les missions qui lui sont confiées dans le cadre de son poste de travail ou de sa fonction. (Consortium)</p>
<p><b>Activité-clé :</b></p>	<p>Les activités-clés sont les activités indispensables pour l'exercice du métier quel que soit le contexte d'application.</p>
<p><b>Alternance (formation en) :</b></p>	<p>Formation professionnelle qui combine une formation pratique en milieu de travail et une formation dans un centre de formation portant sur des matières générales ou professionnelles et qui s'organise dans le cadre d'un partenariat entre un opérateur de formation, un apprenant et une entreprise (l'entreprise s'engage à développer les compétences professionnelles de l'apprenant).</p> <p>A titre de définition de la formation en alternance, le Conseil de l'éducation et de la formation a opté pour une description des <b>composantes</b> de la formation en alternance c-à-d les éléments nécessairement requis à une formation en alternance (Avis n°68 du CEF): cf. Ch1, 2.2.</p>
<p><b>contrat de formation en alternance :</b></p>	<p>Contrat par lequel un employeur s'engage à donner ou à faire donner à un apprenant une formation pratique sur le milieu de travail et par lequel un apprenant s'engage à se former sur un lieu de travail sous la direction de l'employeur de même qu'à suivre une formation systématique dans un centre de formation.</p>
<p><b>carnet d'alternance:</b></p> <p><b>ou</b></p> <p><b>schéma de progression d'apprentissage pratique :</b></p>	<p>Document de suivi du jeune dans son apprentissage pratique. Créé pour chaque profession, il s'agit d'un inventaire des tâches que l'apprenti doit être capable d'exécuter seul et en entreprise tout au long de sa formation.</p> <p>Ce document a pour buts :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'aider le patron-formateur à programmer la formation pratique de l'apprenti en fonction des objectifs du schéma;</li> <li>- de constituer un inventaire permanent des matières apprises dans l'entreprise et au Centre de formation;</li> <li>- de permettre l'évaluation régulière de la formation pratique en entreprise.</li> </ul>
<p><b>Andragogie:</b></p>	<p>Pédagogie des adultes qui tient compte des principes suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le besoin chez l'adulte est déterminé par la nécessité d'agir;</li> <li>- les adultes sont acteurs et responsables de leur formation;</li> <li>- l'expérience de l'adulte est décisive pour sa formation;</li> <li>- l'orientation de la formation se réalise autour des problèmes</li> </ul>

	rencontrés; - la motivation est constituée de pressions internes.
<b>Apprenant (formé) :</b>	Personne qui apprend, suit un enseignement. Personne engagée et active dans un processus d'acquisition ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre. (Coupole)
<b>Apprentissage (apprenti) :</b>	Mode de formation alternée qui assure une formation générale, technique et pratique, préparatoire à la formation de chef d'entreprise (soit pour les professions indépendantes susceptibles d'être représentées au Conseil supérieur des Classes moyennes).  Il s'adresse aux jeunes à partir de 15 ans (jeunes ayant satisfait à l'obligation scolaire à temps plein). La durée normale de l'apprentissage est de 3 ans.
<b>Approche par compétences ( APC) :</b>	Méthode qui vise à harmoniser le mieux possible le dispositif de formation, le marché du travail et les besoins en main-d'œuvre qualifiée de façon à faciliter le développement socio-économique local, régional ou national.  Elle consiste, essentiellement, à analyser avec rigueur les <i>situations de travail</i> dans lesquelles seront appelés à travailler les formés, de façon à déterminer les <i>compétences*</i> requises pour accomplir adéquatement les tâches* et assumer les responsabilités qui en découlent. MB
<b>Auxiliaires ou aides pédagogiques:</b>	Ensemble des matériels qu'un formateur peut utiliser pour augmenter l'efficacité d'une formation: tableau noir, document écrit, rétroprojecteur, ordinateur, maquette, magnétoscope, CD-ROM.. Le choix d'un support dépend des contenus d'apprentissage, de la taille du groupe, des objectifs poursuivis, du type d'apprentissage retenu,... RR
<b>Centre de ressources :</b>	Espace d'un Centre de formation où l'apprenant dispose des outils documentaires (livres, revues, outils informatiques, outils vidéo, ...) en relation avec sa formation et sa profession, mais aussi en ouverture sur le monde.  Le centre de ressources est accessible en libre consultation, en auto-formation ou en cours par groupes.  L'apprenant travaille avec l'assistance d'un gestionnaire dont le but est d'amener à la maîtrise progressive de la capacité à s'informer et à se former.
<b>Formation de chef d'entreprise:</b>	Formation préparatoire à l'exercice d'une fonction dirigeante dans une petite ou moyenne entreprise, ou à l'exercice d'une profession indépendante. Elle comprend une formation théorique et une formation pratique. La formation théorique

	<p>comprend des cours de gestion et des cours de connaissances professionnelles.</p> <p>Elle est accessible aux personnes âgées de 18 ans au moins (ayant satisfait à l'obligation scolaire). La durée normale de la formation est de deux ans.</p> <p>Les candidats qui ont satisfait à l'évaluation obtiennent un diplôme homologué par la Communauté française, et qui satisfait aux conditions d'accès aux professions réglementées.</p>
<b>Cœur du métier :</b>	Ensemble des activités – clés qui font la spécificité du métier.
<b>Compétence :</b>	Savoir-agir qui combine un ensemble de ressources pour faire face à une situation de travail. (Consortium)
<b>Compétence professionnelle :</b>	Aptitude mesurable à mettre en œuvre les savoirs nécessaires à l'accomplissement d'une tâche dans une situation de travail : savoir, savoir-faire, savoir-être comportemental strictement nécessaire à l'accomplissement de la tâche.
<b>macro-compétence:</b>	Un énoncé qui désigne l'ensemble des compétences mobilisées pour mettre en œuvre une activité ou plusieurs activités-clés regroupées.
<b>Cours homogènes :</b>	<p>Expérience pédagogique développée depuis septembre 2002 en faveur des apprentis du secteur de la construction ainsi que des apprentis fréquentant les formations qui exigent des conditions spécifiques d'entrée, à savoir garagiste-réparateur, mécanicien de machines agricoles et horticoles, installateur électricien et installateur en chauffage central.</p> <p>Cette expérience permet l'organisation de cours de mathématiques homogènes, c'est-à-dire adaptés aux nécessités du métier, dans les quatre formations précitées, ainsi que l'organisation de cours de mathématiques adaptés au secteur de la construction.</p>
<b>Cours intégrés :</b>	Développés principalement en formation de chef d'entreprise, ils consistent à fusionner cours généraux et / ou cours de gestion avec les cours professionnels pour une meilleure adaptation des premiers cités aux exigences particulières de la profession envisagée.
<b>Critère :</b>	Le critère est une notion qui intervient dans le contexte de l'évaluation. Un critère est une qualité que l'on attend d'un objet évalué ou d'un aspect particulier de cet objet.
<b>critère minimal :</b>	Critère qui, s'il n'est pas rencontré, conduit à la non-réussite de l'épreuve dans son ensemble.
<b>Evaluation :</b>	Processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations et

	à confronter ces informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision.(Consortium)
<b>Evaluation critériée:</b>	Une évaluation est dite critériée lorsque son résultat est comparé à un critère. Exemple: Pierre saute 1.20 m. Le critère de réussite a été fixé pour lui, cette année, à 1.25m. Objectif non atteint. RR
<b>Evaluation formative:</b>	Evaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer apprenant et formateur du degré de maîtrise atteint et,éventuellement, de découvrir où et en quoi un apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. DL
<b>Evaluation sommative :</b>	Elle revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours [ou d'un module], etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. DL
<b>Evaluation pratique :</b>	Évaluation réalisée au cours de la première et de la deuxième année de formation d'apprentissage, destinée à mesurer les progrès accomplis par le jeune dans sa formation pratique.  Elle comporte deux volets : - des exercices réalisés en classe atelier ou en entreprise ; - un entretien avec l'apprenti.
<b>Finalité du métier:</b>	Le sens du métier, c'est-à-dire sa contribution spécifique au processus productif (économique ou social) dans lequel il s'insère.
<b>Formateur :</b>	Personne chargée d'assurer l'activité de formation (comportant une part de présentiel, de préparation, de recherche et de formation personnelles) en centre de formation.  Les formateurs sont recrutés par les Centres de formation et agréés par les conseillers pédagogiques de l'Institut avant leur entrée en fonction.  Les formateurs doivent justifier d'aptitudes pédagogiques. En outre, les formateurs de cours professionnels sont de vrais professionnels toujours en activité et bien au fait de leur métier.
<b>Formation de formateurs :</b>	Formation spécifique, sous forme modulaire, offerte aux candidats-formateurs. Durée : étalement possible sur 1 à 3 ans.  La formation de formateurs peut porter sur des notions fondamentales comme l'organisation du réseau de la formation pour les PME, la communication, l'organisation des cours sous forme de compétences et d'objectifs, la méthodologie appliquée à l'alternance, l'utilisation des aides didactiques, l'évaluation, la

	<p>gestion du relationnel ou la motivation.</p> <p>Elle propose également des modules de perfectionnement ou des journées de séminaires dont les thèmes sont déterminés selon les besoins ou les souhaits des formateurs.</p>
<b>Formation continue :</b>	Formation qui permet aux indépendants, aux cadres et aux chefs d'entreprise de développer leurs compétences professionnelles, de découvrir de nouvelles techniques, de s'adapter à l'évolution économique et sociale.
<b>Homologation :</b>	Les certificats ou diplômes délivrés au terme d'une formation le sont au nom du Gouvernement de la Communauté française.
<b>certificat :</b>	Document attestant la réussite de l'apprentissage.
<b>diplôme :</b>	Document attestant la réussite de la formation de chef d'entreprise.
<b>Indicateur</b>	Une manifestation observable d'un critère. Il permet de répondre à la question: à quoi vais-je voir que le critère est respecté?
<b>Méthode :</b>	<p>Organisation <u>codifiée</u> de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif. "Codifiée" signifie ici que les parties du tout forment un ensemble cohérent, formalisé et communicable, qui, appliqué, produit le même résultat.</p> <p>Elle est une stratégie qui a réussi, et qui est répertoriée sous un nom de code précis. Par exemple: méthode affirmative, méthode démonstrative, jeu de rôle,..) RR</p>
<b>Stratégie:</b>	Organisation de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif. La différence avec méthode réside dans le terme "codifiée". RR
<b>Métier (profession) :</b>	Ensemble cohérent d'activités professionnelles réalisées par un individu dans le cadre d'un processus productif.
<b>Micro- enseignement:</b>	<p>Le micro-enseignement est une technique de formation des enseignants et formateurs à échelle réduite. " La réduction porte sur le temps (périodes d'enseignement de 5 à 10 minutes), sur le nombre d'élèves (groupe généralement limité à 5) et sur la tâche ( le candidat n'utilisant qu'une seule technique à la fois). Il existe des variantes à ce modèle. DL</p> <p>Il s'agit donc de permettre aux candidats formateurs de s'exercer au métier de formateur, à partir d'expériences en situation pédagogique simplifiée, mais réelle et ensuite de s'auto-évaluer.</p>
<b>Modularisation :</b>	Création d'unités d'enseignement en apprentissage ayant une fonction propre qui constitue un tout à la fois indépendant et

	intégrable, de manière souple dans différents ensembles de formation.
<b>Module :</b>	Unité mono – ou pluridisciplinaire faisant partie ou s’intégrant dans un processus de formation qui peut être multi – opérateurs et contribuant à la réalisation d’un projet professionnel.  Le module constitue un tout à la fois indépendant et capitalisable.
<b>Objectif :</b>	Énoncé d’intention décrivant ce que l’apprenant saura ou saura faire après apprentissage.
<b>Objectifs de formation:</b>	Désignent les <i>compétences</i> ou effets globaux visés à l’issue d’un module (ou de la formation) chez les participants eux-mêmes ou ce qu’ils doivent être capables de faire dans les situations de travail. MB
<b>Objectifs pédagogiques:</b>	Expriment ce que les apprenants doivent apprendre pendant les séquences de formation. Ils permettent de répondre à la question: " <i>Comment faire pour... (acquérir telle compétence)?</i> " MB
<b>Plan de formation :</b>	Document qui fixe la durée du contrat d’apprentissage et / ou de la convention de stage et précise les cours à suivre tout en tenant compte de dispenses ou décalages éventuels.  Le plan de formation complet inclut l’apprentissage et la formation de chef d’entreprise.  Il est établi par le délégué à la tutelle avec la collaboration active du candidat à une formation en alternance, en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des acquis antérieurs de la personne ;</li> <li>- de son projet professionnel ;</li> <li>- de ses aptitudes ;</li> <li>- de son âge ;</li> <li>- des conditions spécifiques d’entrée en apprentissage pour certains métiers.</li> </ul>
<b>Prérequis:</b>	Ce qui est requis pour être en mesure de participer pleinement à une action de formation (séquence, module, formation). MB
<b>Référentiel :</b>	(dans le domaine de l’emploi et de la formation)  Descriptif donnant une représentation claire des activités liées à un emploi, des compétences requises pour exercer ces activités, des objectifs et de l’agencement d’un produit de formation. Il s’agit à la fois d’un support méthodologique et d’un outil de dialogue et de concertation.  Il s’agit d’un ensemble de base de données contenant les « références » d’un système d’informations. Cela constitue une norme.

<b>référentiel métier :</b>	Ensemble des activités professionnelles observables en entreprises et qui représentent le cœur du métier.
<b>référentiel de compétences :</b>	Document qui liste les activités-clés du métier et les compétences associées. Il décrit le cœur du métier.
<b>référentiel de formation :</b>	Traduction pédagogique des activités et compétences définies précédemment dans les autres référentiels. Il comprend la structure de formation, les contenus, les méthodologies et moyens pédagogiques, les durées et moments d'évaluation. C'est le cahier des charges à respecter par tout opérateur de formation.
<b>référentiel de validation :</b>	Document qui établit les modalités de validation des compétences définies sur la base du référentiel de compétences. (Consortium) Il précise les modes de contrôle qui peuvent être utilisés en tout ou en partie, à savoir notamment, des épreuves ou un dossier apportant la preuve de la maîtrise de la ou des compétences.
<b>Ressources :</b>	Tout ce qui doit être mobiliser pour exercer une compétence.  Les ressources sont autant internes qu'externes à l'individu. Les ressources internes sont les savoirs, savoir-faire et savoir-faire comportementaux requis pour l'exercice de la compétence. Les ressources externes sont variées : ressources matérielles ou humaines.
<b>Savoir :</b>	6. Ce qu'il faut savoir avant d'exécuter l'action : <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances générales ;</li> <li>- connaissances technologiques ;</li> <li>- connaissances méthodologiques ;</li> <li>- procédures.</li> </ul>
<b>savoir-faire :</b>	Ce qu'on fait en action, en réflexion, en matière de gestion et d'organisation. On peut distinguer différents types de savoir-faire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- gestuels (dextérité, ...) ;</li> <li>- méthodologiques (méthodes, procédures, ...) ;</li> <li>- cognitifs (d'ordre intellectuel, ...).</li> </ul>
<b>savoir-faire comportemental (savoir-être) :</b>	Ce que le professionnel doit être pour obtenir la qualité dans l'action : <ul style="list-style-type: none"> <li>- attitude corporelle ;</li> <li>- attitude relationnelle ;</li> <li>- qualité comportementale.</li> </ul> <p>Il convient de faire le distinguo suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>° <u>savoir-être</u>: ensemble des comportements et attitudes par lesquels une personne manifeste sa façon d'appréhender son environnement, d'agir et de réagir par rapport aux autres et aux situations</li> </ul>

	<p>° <u>savoir-faire comportemental</u>: attitudes et comportements recommandés dans le cadre de la vie professionnelle (ex: on attend d'un chauffeur de taxi qu'il soit poli, souriant avec le client).</p>
--	--

<b>Séquence de formation:</b>	Ensemble de leçons articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités d'apprentissage. MB
-------------------------------	---

<b>Tâche:</b>	Ensemble d'opérations distinctes et visant à l'accomplissement d'un travail déterminé.
---------------	--

<b>Taxonomie:</b>	Classification hiérarchique établie selon un ou plusieurs critères explicites (ex: taxonomie des objectifs éducatifs établie selon la complexité croissante)
-------------------	--

<b>Test lacunaire:</b>	Test dans lequel le sujet doit découvrir les parties manquantes dans des textes, des figures ou des représentations d'objets ou d'événements. DL
------------------------	--

<b>Tuteur :</b>	<p>Personne chargée d'encadrer, de former, d'évaluer une personne durant sa période de formation dans l'entreprise (Coupole).</p> <p>Le tuteur est soit le chef d'entreprise lui-même, soit un membre du personnel de l'entreprise, désigné par lui.</p>
-----------------	--

<b>Validation (de compétences professionnelles) :</b>	<p>Processus organisé par les institutions signataires d'un accord.</p> <p>L'identification des compétences portées par un individu, l'évaluation de celles-ci par rapport à une norme externe conduisant à une orientation de type binaire (réussite/ échec) et leur reconnaissance par une autorité.</p>
---	--

**Sources :**

Consortium

Couple

DL= De Landsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF,1979

RR= Raynal F.; Rieunier A.; *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, ESF, 1997

IFPME- CW- DFT, "*Dream Job*," Leonardo da Vinci, août 2003.

IFAPME, "Guide d'aide à la construction des référentiels", juillet 2003.

MB= Module de base

## **ANNEXE 1**

### **UN EXEMPLE DE SITUATION-PROBLEME**

# **GESTION DE STOCK CHEZ UN CHOCOLATIER<sup>54</sup>**

---

<sup>54</sup> Ph. Lorent; M. Stievenart Quali-Créa, 2004

**CONTEXTE:**

A la mi-juillet de cette année, Paul M., jeune chocolatier, vient de connaître un petit désastre. En effet,

- 60% de ses produits à base de crème fraîche ( ex: manon,...) ne sont plus consommables;
- 20% de ses pralinés au beurre (ex: truffes,...) restent invendus !

**Question 1:** A votre avis, qu'est-ce qui pourrait expliquer cette situation?

**Question 2:** Quels conseils pourriez-vous lui donner afin d'éviter que pareille situation (perte financière,...) ne se reproduise?

**DEMARCHE:****A. Espace problème**

- Lire l'énoncé (avec possibilité d'ajouter des détails concrets à la situation, si nécessaire)
- Poser les deux questions et s'assurer que tous ont bien compris la situation.

Si nécessaire, faire ***un rappel de certaines notions de base.***

Exemples: - Recettes par rapport aux produits mentionnés (afin de définir les matières premières entrant en ligne de compte);  
- Gestion: la gestion des pertes...

- Le cas présenté pourrait être plus élaboré (autres détails significatifs) et nécessiter de la part des stagiaires une recherche d'informations complémentaires à faire préalablement.

## *Espace production*

- Le formateur pose la **question n°1**

A partir de votre expérience personnelle ou de vos lectures, quelles pourraient être la ou les causes de ce gâchis ? Monsieur Paul est jeune dans le métier, peut-être n'a-t-il pas tenu compte de certains éléments ? Qu'en pensez-vous ?

- Le formateur choisit de travailler en sous-groupes ou en grand groupe (brainstorming...)
- Après réflexion, il note les réponses du genre:
  - . *"Condition climatique: canicule particulièrement longue"*
  - . *"Dépassement du temps de conservation: 30j "*
  - . *"Problème technique avec la chambre froide"*
  - . *"Maladie ayant occasionné un retard de livraison important"*
  - . *"Matières premières de moins bonne qualité dues à un changement de fournisseur"*
  - . ....
- Si nécessaire, le formateur relance la discussion, à certains moments, en prenant en compte **un autre aspect des choses** : "Tel phénomène ne pourrait-il pas être responsable de cet état de fait ?"

- De nouveau, le formateur inscrit les réponses complémentaires au tableau.

- . *"Mauvaise période de vente pour les pralines" (cf. graphique des périodes fastes et creuses sur l'année)*
- . *"Trop de stock..."*
- . ....

- Il opère ensuite une **analyse critique** des opinions ("réflexes") recueillies:

- *Quelles sont les réponses pertinentes par rapport au problème ?*
- *Sont elles contradictoires? Lesquelles retenir?*
- *Parmi celles retenues, peut-on les classer par priorité ?*

Il s'avère que parmi les hypothèses de causes énumérées deux ressortent particulièrement, sachant que la période estivale n'est pas très propice à la vente de produits pralinés:

- la forte chaleur d'été (phénomène peu contrôlable);
- l'excédent de stock (dont on est responsable de la gestion).

- Le formateur peut s'arrêter et envisager d'apporter quelques *notions théoriques* (via un *jeu de questions- réponses*) relatives à

1) La liste des produits à stocker (rappel)

2) Les types de stockage;

- par réfrigération: produits à base de crème fraîche et de beurre
- en milieu sec: le reste

3) Les quantités à stocker:

Cf. facteurs à prendre en compte (ex: prix d'achat des matières premières, durée de conservation, fréquence d'utilisation, débit des ventes par type de produits,...)

4) Les règles d'hygiène se rapportant à l'alimentation ( HACCP)

5) Le principe Fi-Fo ( first in - first out)

6) ...

Cf.- **fiche technique n°1:** "*HACCP/ Guide des bonnes pratiques concernant le stockage des matières premières et des produits transformés*";

- **fiche technique n°2:** "*Stockage spécifique des produits en chocolaterie*".

- Le formateur passe alors à la **question n° 2**

Revenons à notre jeune chocolatier. Nous avons retenu deux types principaux de causes ( la canicule et un excédent de stock) à la situation désagréable qu'il vient de vivre. Maintenant que nous sommes mieux informés sur le stockage et sa gestion, quels sont les conseils que vous lui donneriez pour éviter que cela ne se reproduise plus?

- Le formateur les fait réfléchir en sous-groupes ( 10 à 15')
- Les sous-groupes partagent à la classe leurs conseils spécifiques.
- Le formateur anime le débat, compare puis valide avec eux les productions respectives.

## B. *Espace réflexivité*

Il les fait s'interroger sur leur **démarche de recherche** de causes et de conseils:

- . " *Qu'est ce qui a bien marché, moins bien et pas du tout?*"
- . " *A l'avenir, si vous deviez recommencer, quelles améliorations apporteriez-vous à votre façon*
  - *d'analyser un problème ou une difficulté que vous rencontreriez?*
  - *de rechercher des solutions ?*
- . " *Etes-vous satisfait de la manière dont vous avez travaillé en sous-groupe?*"
- . " *Q'est ce qui pourrait être amélioré pour mieux fonctionner en équipe?*"
- . ....

Le formateur établit ensuite, avec le groupe, une **synthèse** sur la gestion de stock et dégage à la fin un **conseil** (à retenir):

*Il n'est pas suffisant d'être un bon technicien "chocolatier", il importe aussi d'être prévoyant. En toutes chose, efforcez-vous d'**anticiper** pour éviter de vous faire piéger.  
Un artisan travaille avec ses mains, son cœur mais surtout sa tête!*

Le formateur peut également fournir un **conseil** quant au classement de leurs fiches techniques par rapport à l'ensemble du cours.

## PROLONGEMENT

Cette animation pourrait introduire la séquence sur le **calcul du prix de revient**.  
Un **lien** peut être également établi avec l'une ou l'autre situation- problème travaillée dans d'autres cours.

## APPLICATION INFORMATIQUE

L'utilisation du logiciel de calcul d'un prix de revient provenant des meuneries **Cérès** et qui a été développé par la société IB.

## ANNEXE 2

### **STYLE ET STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT : TEST**

Le style se rapporte à la manière d'être ou d'agir d'une personne.

On parlera d'un style d'enseignement d'un formateur par rapport à sa façon de concevoir et de gérer la situation pédagogique en établissant tel(s) type(s) de relations(s) avec les élèves et en organisant l'apprentissage de telle ou telle manière.

#### **Bases théoriques (Selon THERER et WILLEMART)**

##### **1. Quatre styles d'enseignement.**

Les différents styles d'enseignement se définissent à partir d'un modèle bi-dimensionnel qui combine deux attitudes du formateur :

- Attitudes vis-à-vis de la matière,
- Attitudes vis-à-vis des apprenants.

Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers.

La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles de base.

**1.1. Le style transmissif**, centré davantage sur la matière.

(Ex : l'exposé).

**1.2. Le style incitatif**, centré à la fois sur la matière et sur les apprenants.

(Ex : le question/réponse, étude de cas, débat,...).

**1.3. Le style associatif**, centré davantage sur les apprenants.

(Ex : travail de groupe).

**1.4. Le style permissif**, très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière.

(Ex : auto-formation).

**Description générale des styles de base (Selon THERER et WILLEMART).**

<b>STYLES</b>	<b>VERSIONS « MOINS EFFICACES »</b>	<b>VERSIONS « PLUS EFFICACES »</b>
<p><b>TRANSMISSIF</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Très centré sur la matière ;</li> <li>- Très peu centré sur les apprenants</li> </ul>	<p>Le formateur communique un maximum d'informations dans le temps imparti. Son exposé transpose directement un texte écrit sans l'adapter aux publics et aux circonstances.</p>	<p>Le formateur fait un exposé mais en l'adaptant aux circonstances et au public. Il annonce des objectifs, il structure, il concrétise...</p>
<p><b>INCITATIF</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Très centré à la fois : sur la matière ; sur les apprenants.</li> </ul>	<p>Le formateur a le souci constant de faire participer les individus. Il sollicite des réponses ponctuelles mais sans exploitation effective (Questions devinettes).</p>	<p>Le formateur a le souci constant de faire participer le groupe. Il sollicite des avis, il stimule des interventions spontanées, il utilise les réponses (Questions plus ouvertes).</p>
<p><b>ASSOCIATIF</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Très centré sur les apprenants ;</li> <li>- Très peu centré sur la matière.</li> </ul>	<p>Le formateur n'accorde qu'une confiance relative aux apprenants. Il entend les faire travailler mais n'attend pas de collaboration. Il ne propose pas d'aide effective, il corrige et rectifie.</p>	<p>Le formateur fait confiance aux apprenants. Il se considère et il est perçu comme une personne ressource dont le rôle essentiel est de faciliter les apprentissages individuels et collectifs.</p>
<p><b>PERMISSIF</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Très peu centré à la fois sur la matière et sur les apprenants.</li> </ul>	<p>Le formateur reste passif, voire laxiste. Il se contente de meubler le temps qui lui est imparti, sans considération réelle pour les apprenants et les objectifs.</p>	<p>Le formateur met à la disposition des apprenants des documents de qualité, bien adaptés à leur niveau. Il intervient très peu, mais répond aux demandes explicites.</p>

## **2. Quel genre de formateur suis-je ?**<sup>55</sup>

Tous les formateurs ne possèdent pas le même style d'intervention et n'ont pas les mêmes convictions en matière de formation.

Cet exercice vous propose et a pour objet de vous permettre de repérer votre style d'enseignement préférentiel, en partant des images, des idées que vous avez sur le processus de formation.

### **Qu'est-ce qui est important ?**

Vous trouverez dans les pages suivantes, une description de 30 alternatives, c'est-à-dire, 30 couples de phrases pour lesquels il vous faudra à chaque fois indiquer la phrase qui vous semble la plus importante.

Si vous hésitez, parce que les deux phrases vous semblent importantes, ou que ni l'une, ni l'autre ne vous convient, efforcez-vous quand même de choisir celle qui malgré tout, pour vous, est la plus importante.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, répondez spontanément et rapidement.

Pour inscrire vos choix, prenez la feuille de papier ou figure une colonne de nombres allant de 1 à 30.

En face de chaque nombre, recopiez la lettre « a » ou la lettre « b » en fonction de votre choix.

Cette feuille de choix sera comparée à un tableau général qui vous permettra d'interpréter le sens des résultats obtenus.

---

<sup>55</sup> Extrait de « Guide pratique du formateur : l'art de concevoir et d'animer une formation » Didier Noyé, Jacques Piveteau, INSEP éditions, Paris

**A votre avis, qu'est-ce qui est le plus important pour un formateur :**

1	A	Etre un expert reconnu sur le sujet traité en formation
	B	Se documenter et se maintenir à jour dans son domaine
2	A	Se perfectionner dans les techniques d'animation de groupe pour faciliter l'écoute de chaque personne.
	B	Se perfectionner dans les techniques d'animation de groupe afin de mieux contrôler les processus de groupe.
3	A	Servir de modèle pour l'apprenant qui veut se perfectionner.
	B	Se préoccuper du développement de ses compétences par des lectures et des contacts
4	A	Faire cesser les apartés pendant la formation
	B	Etablir une atmosphère de travail détendue
5	A	Organiser avec soin les activités de formation, les planifier dans un souci d'efficacité
	B	Servir de modèle à l'apprenant par la clarté des idées présentées
6	A	Repérer les besoins particuliers de chaque groupe afin d'adapter le contenu de la formation à ces besoins
	B	Mettre au point des contrôles et des épreuves afin d'évaluer les progrès qui sont réalisés.
7	A	Etre choisi comme modèle par les stagiaires qui s'efforcent de reproduire les façons de faire du formateur
	B	Donner des cours d'initiation aussi bien que des cours de perfectionnement
8	A	S'efforcer de traiter le sujet dans le temps prévu
	B	Mettre l'accent sur l'expérience de l'apprenant, accepter qu'il progresse en faisant des erreurs
9	A	Faire autorité grâce à une très large expérience professionnelle
	B	Mettre au point un système d'évaluation pertinent et fiable
10	A	Etablir des normes précises de performances que le groupe en formation devra atteindre
	B	Permettre aux apprenants d'intervenir pour la détermination du contenu des objectifs
11	A	Donner aux apprenants les indications précises sur le lieu et les moments où ils peuvent rencontrer le formateur s'ils le souhaitent
	B	Etre un spécialiste du sujet étudié
12	A	Maintenir des normes précises de performance pour le groupe en formation.
	B	Changer son propre point de vue lorsqu'un apprenant montre que le formateur n'a pas raison sur un aspect d'un problème
13	A	Avoir une compétence reconnue dans son propre domaine d'intervention.
	B	Faire passer des épreuves pour mesurer les progrès réalisés par les apprenants
14	A	Tenir compte de la diversité des personnes en formation et prendre en compte les différents désirs
	B	Atteindre un certain niveau de résultats avec le groupe
15	A	Provoquer des réactions en formation en testant sur des personnes de nouvelles idées.
	B	S'assurer que le groupe est très homogène

16	A	Veiller à ce que les stagiaires puissent évaluer le stage et exprimer leur point de vue librement.
	B	Récompenser les bonnes performances afin de les encourager
17	A	Prendre connaissance de nouveaux outils pédagogiques afin d'améliorer ses prestations
	B	Maîtriser parfaitement le sujet traité par la formation.
18	A	Respecter un horaire planifié
	B	S'efforcer d'être disponible pour pouvoir parler avec les stagiaires qui en font la demande.
19	A	Etre considéré comme quelqu'un qui possède une grande compétence technique dans son domaine.
	B	Participer à des rencontres et suivre des conférences sur les sujets que vous traitez.
20	A	Donner à l'apprenant la possibilité de faire des erreurs et des essais pour faire des découvertes.
	B	Garder le contrôle de la situation et faire clairement sentir qui détient l'autorité dans la situation de formation
21	A	Mettre à jour en permanence sa documentation et ses notes de cours
	B	Etre reconnu comme un formateur efficace dans ses techniques d'enseignement.
22	A	S'intéresser à la personne de l'apprenant
	B	S'assurer que le groupe étudie comme prévu le sujet décidé pour le cycle de formation
23	A	Avec les participants, essayer de nouvelles approches, de nouveaux contenus, pour les tester.
	B	Etre un exemple que les apprenants cherchent à imiter.
24	A	Faire en sorte que les personnes en formation contribuent à établir les buts de la formation et son contenu.
	B	Veiller à terminer le programme dans les temps
25	A	Prendre soin de se présenter devant les stagiaires en précisant de façon détaillée qui on est et quelle compétence on possède afin de se faire accepter
	B	Mettre en place un système d'évaluation approprié.
26	A	Laisser l'apprenant organiser son propre cycle de formation en fonction de ses intérêts.
	B	Instaurer une certaine distance entre soi et le groupe en formation
27	A	Préparer minutieusement tous les documents qui seront distribués pendant la formation et les tableaux qui seront montrés
	B	Faire autorité sur les sujets abordés dans le cycle de formation.
28	A	Demander, au cours de la formation, l'avis des participants sur les méthodes pédagogiques afin de les modifier si cela est souhaité.
	B	Organiser soigneusement le travail que l'apprenant devra réaliser à partir de vos instructions.
29	A	Etre capable de s'en sortir grâce à son habileté lorsqu'une situation imprévue se présente.
	B	Utiliser des exercices éprouvés qui ont été expérimentés et améliorés dans le temps
30	A	Avoir quelques astuces pédagogiques pour faire passer les sujets rejetés par les personnes en formation
	B	Fournir aux stagiaires les moyens d'auto-évaluation afin qu'ils se rendent compte eux-même de leur progression

## EXPLOITATION DU QUESTIONNAIRE.

Prenez votre feuille de choix et comparez-la au tableau ci-dessous.

Lorsque votre choix a été identique à celui du tableau, inscrivez une croix dans la colonne restée vide.

1	b		2	a	
3	b		4	b	
5	a		6	a	
7	b		8	b	
9	b		10	b	
11	a		12	b	
13	b		14	a	
15	a		16	a	
17	a		18	b	
19	b		20	a	
21	a		22	a	
23	a		24	a	
25	b		26	a	
27	a		28	a	
29	b		30	b	
		<b>Total :A</b>			<b>Total :B</b>

Dans les cases A et B, inscrivez le total des croix de chaque colonne.

Le nombre inscrit dans la **case A** donne une indication sur votre **attitude envers le contenu** de la formation.

Si le nombre est proche de 15, vous êtes très concerné par l'organisation des tâches d'apprentissage, la progression pédagogique, l'évaluation des acquisitions.

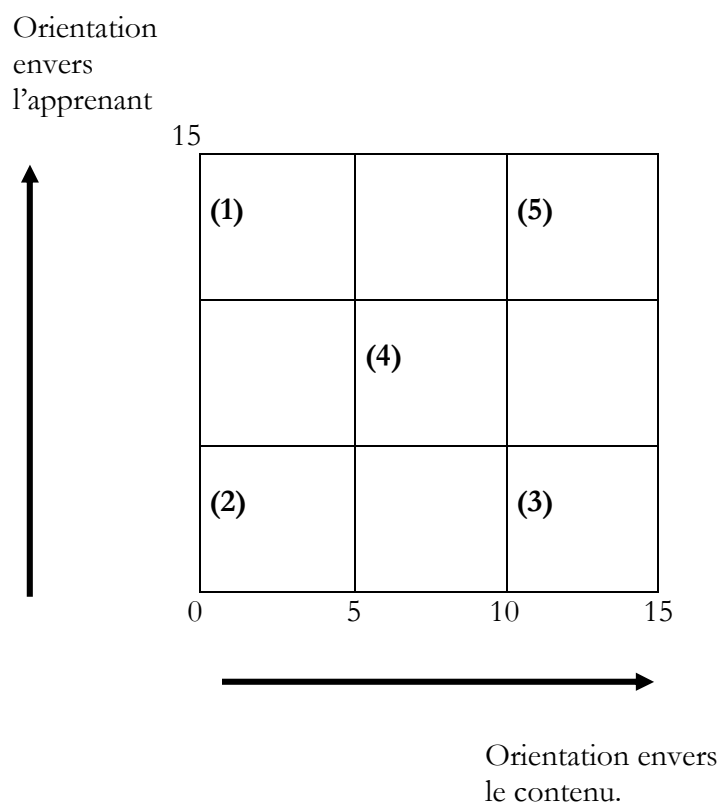
Si le nombre est peu élevé, vous êtes plus centré sur le rôle du formateur, l'image qu'il donne aux personnes en formation (Expert et exemple pour les apprenants).

Le nombre inscrit dans la **case B** donne une indication sur votre **attitude vis-à-vis des apprenants**.

Si le nombre est proche de 15, cela signifie que votre attitude de formateur est centrée sur les apprenants et que vous avez tendance à partager avec eux la responsabilité du bon déroulement de la formation. Vous avez confiance en leur capacité à se comporter de façon autonome et responsable.

Si le nombre est peu élevé, cela signifie que pour vous l'apprenant n'a pas une tendance spontanée à étudier et à s'intéresser à la matière. Il convient donc de conserver une certaine autorité afin de garder la situation en main.

Ces données peuvent être reportées sur un tableau à deux axes, dont l'un représente l'orientation envers le contenu de la formation et l'autre l'orientation envers l'apprenant.



Le style d'enseignement d'un formateur conjugue deux aspects, son attitude envers les personnes en formation et envers le contenu de la formation.

A partir de cette grille, il est possible de distinguer schématiquement plusieurs familles de formateurs.

### Famille 1 :

Le formateur considère que les stagiaires n'ont pas spontanément envie de se perfectionner, il est très important de se faire accepter par eux en tant que formateur.

Il convient de réaliser une bonne prestation et être attentif aux désirs des personnes en formation afin de les satisfaire, de donner aux gens le goût de la formation plutôt que d'exercer une contrainte.

### Famille 2 :

Comme dans la famille 1, le formateur n'est pas très axé sur le contenu de la formation et les procédures pédagogiques.

Ce qui importe, c'est d'être compétent sur le sujet pour pouvoir le présenter.

En ce qui concerne les groupes de stagiaires, on distingue les bons groupes et les moins bons, mais les prouesses pédagogiques ne peuvent pas modifier grand-chose.

Le formateur se penche assez peu sur les états d'âme de l'apprenant, c'est à lui de profiter de ce qui lui est proposé.

### **Famille 3.**

Ici, le formateur est attaché à bien organiser le contenu de la formation, il va prendre beaucoup de soin à choisir des exercices, une progression.  
Il va mettre en place des systèmes d'évaluation.  
Par contre, il n'est pas très centré sur l'apprenant, celui-ci devra s'adapter à la procédure qui lui est proposée.

### **Famille 4.**

Le formateur adopte ici une position de compromis.  
Pour lui les désirs de l'apprenant et les besoins du système en place ne sont pas compatibles, il faut donc composer.  
Il faut être attentif aux besoins des personnes, faciliter l'expression et l'autonomie des stagiaires, mais il faut aussi exercer une certaine pression pour que le travail soit fait.  
Par rapport au contenu, il est nécessaire de mettre en place des moyens pédagogiques efficaces et des procédures de contrôle, mais il faut savoir les mettre de côté si les réactions montrent que cela ne convient pas.

### **Famille 5.**

Dans ce cas, le formateur considère que l'apprenant est naturellement porté à étudier.  
Il faut repérer ses besoins et lui faire partager la responsabilité de l'action de formation.  
A partir de là, il est possible de formuler des objectifs, de choisir des méthodes, de mesurer les progrès réalisés.  
Il n'y a pas incompatibilité entre une grande attention aux personnes en formation et un souci d'employer des démarches pédagogiques bien étudiées.

### Remarques :

Cette présentation est un peu schématique, voire caricaturale.  
Un formateur peut changer de « famille » selon le moment et la situation.  
De plus, ce questionnaire vous donne des indications sur votre idéal pédagogique et non sur votre pratique pédagogique.  
Il est vraisemblable qu'il y a un lien entre les deux mais il existe aussi probablement des différences.

### Conclusion.

*Le formateur idéal doit faire preuve d'un certain strabisme divergent. Il doit garder pendant toute la formation, un oeil fixé sur les participants afin de s'assurer de leur compréhension, de leur motivation et par ailleurs un oeil fixé sur le contenu de la formation, ses objectifs, son déroulement.*

*Le formateur expérimenté devra également se regarder lui-même, observer son comportement d'écoute, d'impatience,... en prenant quelques distances pour mieux se contrôler.*

*Il pourra ainsi avoir envers sa prestation le même oeil critique que peuvent avoir les participants à qui le cours est destiné.*

## ANNEXE 3

### Formation pédagogique des formateurs

#### Organisation et suivi administratifs

#### Formation pédagogique : module de base et modules de perfectionnement.

##### 1. Organisation administrative

###### 1.1 Les inscriptions à un module de la formation :

Le Centre centralise les inscriptions.

Il veille à assurer le suivi de l'agrément des nouveaux formateurs et des rapports d'évaluation de cours (rapports de visite).

*Conditions d'accès pour les participants : extraits de la réglementation :*

*31 août 2000 – Arrêté du Gouvernement wallon relatif au perfectionnement pédagogique dans la formation permanente pour les classes moyennes et les petites et moyennes entreprises.*

*AGW/20000831/AE – publication Moniteur belge 27/09/2000, page 33019 :*

*« Art. 2 Le perfectionnement pédagogique s'adresse aux personnes qui dispensent ou souhaitent dispenser une formation théorique à l'auditeur inscrit dans un Centre de formation pour les classes moyennes et les petites et moyennes entreprises, ci-après dénommé « le Centre », et aux personnes qui sont chargées de la formation pratique de l'apprenti ou du stagiaire dans une entreprise agréée conformément à l'arrêté du 16 juillet 1998 du Gouvernement wallon fixant les conditions d'agrément des entreprises dans la formation permanente pour les classes moyennes et les petites et moyennes entreprises. »*

*Extraits du Règlement du 16 décembre 1999 applicable aux formateurs de la formation permanente en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2000 :*

*(Idem in Règlement applicable aux formateurs de connaissances de gestion, de connaissances professionnelles ou de cours intégrés engagés sous contrat de travail à durée déterminée (c'est-à-dire pour un travail nettement défini) en vigueur le 30 août 2001.) :*

*« A partir d'une prestation égale ou supérieure à 128 heures de cours par an, il (le formateur) devra suivre au minimum le module de base de la formation pédagogique ; s'il preste 352 heures de cours par an ou plus, il devra suivre la formation complète dans un délai de 3 ans. »*

### **1.2 Les normes d'organisation :**

- 10 présents pour le module de base, dédoublement à 16 auditeurs
- 8 présents pour les modules de perfectionnement pédagogique complémentaire, dédoublement à 16 auditeurs.

En ce qui concerne le micro-enseignement et le module 5 « micro-enseignement et autoscopie », les auditeurs doivent être présents à minimum 3 séances (1 production et 2 observations).

### **1.3 La demande d'agrément et de subsides**

Elle est introduite au moyen du formulaire D9 repris et est :

- dûment complétée par le Centre,
- accompagnée de la liste des personnes inscrites à la formation et du code des professions dans lesquelles elles exercent leur métier de formateur,
- 1 mois avant la date prévue du premier cours,
- adressée à l'Institut, à l'attention du Conseiller pédagogique, parrain du Centre, par courrier datée et signée.

Toute modification de la demande doit être introduite dès que possible à la même adresse au moyen du formulaire D9bis, obligatoirement accompagné de la copie visée par l'Institut du D9 initial.

## **2. Organisation pédagogique**

La formation est modulaire, elle comporte :

- Un module de base (prérequis aux autres modules) de 24H « Préparer, animer et évaluer une séquence de formation »
- Cinq modules de perfectionnement :
  1. Gérer le relationnel et motiver un groupe (12 h)
  2. Animer une action de formation (15 h + micro-enseignement 3 h / 3 candidats)
  3. Concevoir, réaliser et utiliser des supports pédagogiques (6 h + 3 heures d'initiation/information)
  4. Évaluer une action de formation (9H)
  5. Analyser une pratique de formation (autoscopie : 3 heures / 2 candidats + 9 h de prolongements à l'analyse)

## 2.1 Organigramme de la formation

### Module de base

entre 10 et 15  
participants

Préparer, animer  
et évaluer une  
séquence de  
formation.  
24 h + micro-  
enseignement 3 h  
/ 5 candidats

### Modules de perfectionnement

entre 8 et 15  
participants

1. Gérer le  
relationnel et  
motiver un  
groupe.  
12 h

2. Animer une  
action de  
formation.  
15 h + micro-  
enseignement 3  
h / 3 candidats

3. Concevoir,  
réaliser et  
utiliser des  
supports  
pédagogiques.  
6 h + 3 heures  
d'initiation à  
l'utilisation d'un  
PC

4. Évaluer une  
action de  
formation.  
9 h

5. Analyser une  
pratique de  
formation  
(autoscopie).  
3 heures / 2  
candidats + 9 h de  
prolongements à  
l'analyse

Exercices  
didactiques  
en situation  
réelle

2 observations  
passives

### Évaluation intégrative

Leçon modèle :  
50' ou 2 x 50'

### Sanction

Certification par la réussite,  
devant jury, d'une leçon-modèle  
de 50' ou 2 x 50'

## Organisation de la leçon modèle

Au terme de la formation pédagogique, le candidat formateur est évalué au travers d'une leçon modèle.

Pour présenter cette leçon modèle, le candidat formateur doit :

- avoir suivi tous les modules de la formation (sauf dispenses éventuellement accordées par le Conseiller pédagogique concerné de l'Institut)
- avoir effectué 2 observations passives au cours de formateurs agréés. Le rapport de ces 2 observations doit être transmis au Conseiller pédagogique de l'Institut responsable du secteur et au Directeur du Centre ou à son représentant au plus tard le jour où le candidat présente sa leçon modèle. Si le candidat ne fournit pas ces rapports, la leçon modèle ne peut avoir lieu.

Le candidat soumet 2 sujets de leçon au Conseiller pédagogique de son secteur. Les sujets sont de préférence choisis au sein de la matière non vue par les apprenants ; certains sujets peuvent être refusés par le Conseiller pédagogique. Le candidat choisit si possible des sujets au travers desquels il peut appliquer la pédagogie de la classe-atelier.

La date de la leçon est fixée par le candidat en concertation avec le Conseiller pédagogique IFAPME et le Directeur du Centre.

Le candidat prépare les 2 sujets retenus. Les préparations de leçons doivent parvenir au Conseiller pédagogique IFAPME du secteur, ainsi qu'au Directeur du Centre, 15 jours avant la date de la leçon. Le sujet retenu est communiqué au candidat 1 semaine avant la leçon. Au-delà de ce délai, le sujet est transmis au candidat juste avant la leçon.

La leçon modèle peut être présentée dans une classe dont le candidat est le formateur régulier, ou dans une autre classe (en accord avec le titulaire du cours).

Le candidat prévoit le matériel dont il a besoin pour le bon déroulement de sa leçon.

La durée de la leçon modèle est fixée à 50' ou 2 x 50'. Toutefois, si le candidat présente sa leçon modèle dans le cadre de son horaire de cours, il poursuivra sa leçon, sans observation, jusqu'à son terme normal.

Le jury de la leçon modèle est composé comme suit :

- sont obligatoirement présents :

- le Conseiller pédagogique IFAPME du secteur ou un représentant désigné par l'Institut
- la Direction du Centre ou un représentant

- sont invités :

- le Formateur principal du secteur (s'il y en a un)
- le Formateur titulaire de la classe si le candidat dispense son cours dans une classe dont il n'a pas la charge
- le Conseiller ou le Coordinateur pédagogique interne du Centre (s'il y en a un)
- le Conférencier pédagogique

En cas d'absence du Conseiller pédagogique de l'IFAPME et/ou de la Direction ou de son représentant, la leçon est reportée à une date ultérieure que le candidat fixe avec les personnes concernées.

La délibération des membres du jury a lieu directement après le déroulement de la leçon modèle. Un feed-back de la prestation et les résultats sont transmis au candidat dès la fin de la délibération, par le jury.

La leçon modèle est réussie si le candidat obtient 60 % des points.  
Entre 50 % et 60 %, une deuxième session est organisée dans un délai maximum de 3 mois (période d'activité du Centre).  
En-dessous de 50 %, le jury détermine les modules que le candidat est tenu de suivre à nouveau avant de représenter la leçon modèle. Le candidat doit alors veiller à respecter le délai de 3 ans par rapport à son agrément.

Au terme de la délibération, les jurés établissent le document de rapport « **D10** » en mentionnant :

- les 2 sujets de préparations
- le sujet retenu pour la leçon modèle
- la date
- le lieu
- les nom, prénom, date et lieu de naissance du candidat
- l'avis du jury
- la note (pourcentage obtenu) de résultat
- les signatures des participants.

Ce document est renvoyé par le Conseiller pédagogique IFAPME à l'Institut qui établit, le cas échéant, le certificat de réussite.

*La version informatique des documents administratifs (Formulaires D9, D9bis, D10, J3C) ainsi que le référentiel de compétences du formateur en alternance sont disponibles sur le portail de l'IFAPME ou peuvent être obtenus sur simple demande à l'IFAPME.*