



Métier formateur



- > Comprendre les individus et les groupes**
- > Concevoir une démarche pédagogique**

Renaud POMMIER

2^e édition

DUNOD

© Dunod, Paris, 2011

ISBN : 978-2-10-056854-3

Visitez notre site Web : www.dunod.com

Consultez le [site Web de cet ouvrage](#)

Photos couverture : Didier Thirion/Graphir design

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans consentement de l'auteur ou de ses ayants droit, est illicite (art. L. 122-4). Toute représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, notamment par téléchargement ou sortie imprimante, constituera donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

COLLECTION FONCTIONS DE L'ENTREPRISE

SÉRIE FORMATION

- Ansart S., Sanséau P.-Y., *La VAE, outil de développement des compétences*, 2010.
- Ardouin T., Lacaille S., *Audit de formation*, 2^e éd., 2009.
- Ardouin T., *Ingénierie de formation pour l'entreprise*, 3^e éd., 2010.
- Benraouane S.-A., *Guide pratique du e-Learning*, 2011.
- Bernier Ph., *Responsable formation et compétences*, 2^e éd., 2011.
- Bernier Ph., *Le Financement de la formation professionnelle*, 2^e éd., 2007.
- Centre Inffo, *Guide des métiers de la formation*, 2006.
- Centre Inffo, *Guide des organismes de formation*, 2006.
- Fernandez A.-F., Chassagne P., *25 questions sur l'entretien professionnel*, 2005.
- Feuillet-Cunningham I., *Le Nouveau formateur*, 3^e éd., 2006.
- Lafitte H.-C., Layole G., *Le Plan de formation*, 2^e éd., 2007.
- Perrin-Van Hille Ch., *Concevoir et animer une formation*, 2011.
- Pommier R., *Métier : Formateur*, 2^e éd., 2011.

Table des matières

[Page de Titre](#)

[Page de Copyright](#)

[Table des matières](#)

[Remerciements](#)

[Introduction](#)

[Partie I - Le contexte de la formation et l'organisation d'une session](#)

[Chapitre 1 - Le cadre général de la formation professionnelle](#)

[La formation professionnelle en France](#)

[La réforme de la formation professionnelle du 24 novembre 2009](#)

[Les étapes de la formation](#)

[Chapitre 2 - Des attentes des stagiaires à l'ouverture du stage](#)

[La motivation des stagiaires en formation](#)

[Les modèles de la causalité personnelle](#)

La théorie de la compétence et de l'autodétermination de Déci et Ryan

Les motifs d'engagements en formation

Ce qu'attendent les stagiaires du formateur

Comment accueillir les stagiaires ?

Comment présenter les règles de fonctionnement et le stage ?

Comment se présenter en tant que formateur ?

Comment faire se présenter les stagiaires ?

De la durée du tour de table aux informations fournies par les stagiaires

Des chevalets à la mémorisation des prénoms des stagiaires

Les trois contrats du formateur

Partie II - Psycho-sociologie de la formation

Chapitre 3 - Des relations interpersonnelles aux influences sociales : mécanismes et stratégies d'influence

Qui me parle de quoi ? Les deux niveaux de la communication

Du formateur crédible au stagiaire convaincu

Les dynamiques groupales

Le conflit socio-cognitif : comparaison sociale et validation de l'information

L'influence sociale : la problématique pour le stagiaire

L'élaboration du conflit (pour le stagiaire : où se situe le conflit ?)

La résolution du conflit (comment le stagiaire gère-t-il le conflit ?)

Chapitre 4 - Gérer les individus et les groupes : des principes aux applications concrètes

Où est le problème ?

Principes attitudeaux vis-à-vis des stagiaires

Temporalité et échelle des mesures d'intervention

Quelques observations sur les difficultés cognitives et comportementales pour gérer les problèmes

Trois clairvoyances pour faciliter les relations avec les stagiaires

Des individus et des groupes : comment procéder avec eux ?

La co-animation

Chapitre 5 - Des stratégies d'infléchissement des comportements par la communication non verbale

Cas 1 : faire taire un bavard

Cas 2 : faire taire un hyperparticipatif

Cas 3 : faire patienter un hyperparticipatif - 1

Cas 4 : faire patienter un hyperparticipatif - 2

Cas 5 : remobiliser le groupe sur le travail à accomplir

Cas 6 : mobiliser le groupe sur un nouveau thème

Cas 7 : générer le débat entre les stagiaires

Cas 8 : se placer dans l'espace au fil du temps : l'espace proxémique

Suggérer vaut mieux que réglementer

Partie III - La démarche pédagogique

Chapitre 6 - La pédagogie par objectifs

Décliner les objectifs pédagogiques

Définir ses contenus

Des savoirs pour les stagiaires

Chapitre 7 - Les méthodes pédagogiques

Taxonomie des méthodes

Chapitre 8 - Les techniques pédagogiques

Le jeu de rôle

L'analyse des représentations

L'analyse des pratiques professionnelles

L'autoscopie

La technique de l'Abaque

Les outils d'auto-évaluation

Les quasi-expérimentations

Les questionnaires de connaissances (quiz, etc.).

[L'étude de cas](#)

[Chapitre 9 - Le plan masse et la gestion du temps](#)

[Le plan masse](#)

[Gérer le temps pendant la formation](#)

[Chapitre 10 - Les outils et supports pédagogiques](#)

[Le mémento ou livret de formation](#)

[Chapitre 11 - L'évaluation de la formation](#)

[Les types d'évaluation](#)

[Les acteurs de l'évaluation](#)

[L'évaluation de la satisfaction : des limites](#)

[La spécificité du métier de formateur : toujours être évalué](#)

[FAQ](#)

[Conclusion](#)

[Annexes](#)

[Annexe 1](#)

[Annexe 2](#)

[Annexe 3](#)

[Annexe 4](#)

[Bibliographie](#)

Remerciements

Je remercie les enseignants-chercheurs psychologues sociaux qui m'ont formé, particulièrement Denis Castra, Marie-Line Félonneau et Denis Souyris.

Un immense merci à Caroline Tisserand pour sa participation à ce projet et pour avoir réalisé mieux que je ne le souhaitais les illustrations dont j'avais besoin.

J'adresse un merci particulier à Claire Bouyssoux-Gandilhon pour l'ensemble des soutiens qu'elle m'a apportés.

Merci

à Didier Chevrier, Serge Ciccoti, Sabine Grancher, Florence Guilbon, Nancy Gutierrez, Isabelle Martin, Henri Ramonatxo d'avoir « conflictualiser » mes idées ;

à Bernard, Chantal et Claude pour les relectures du manuscrit ;

à Annick, Jean Pierre, Yolande, Gérard de m'avoir accueilli dans des lieux si propices à l'écriture ;

et, *last but not least*, à Nicole qui soufflait un vent qui toujours me portera.

Introduction

La formation est incontestablement un enjeu sociétal majeur et une activité en fort développement en France. Le sujet est si passionnant et si vaste qu'il suscite un nombre considérable d'articles et d'ouvrages. Le plus souvent leurs orientations éditoriales portent soit sur l'ingénierie de la formation qui couvre un univers large de la thématique, soit plus concrètement sur les méthodes et techniques pédagogiques, exclusivement centrés sur l'instrumentation.

En écrivant cet ouvrage, nous avons voulu proposer aux formateurs, novices comme expérimentés, un regard couplant deux problématiques indissociables l'une de l'autre : les relations formateur-stagiaires et inter-stagiaires ainsi que la démarche pédagogique adoptée par le formateur ; la première constituant à nos yeux la plus grande difficulté pour le formateur au plan de la gestion du stage en même temps que la plus déterminante sur le plan de l'efficacité pédagogique.

Pour répondre à cet objectif, nous avons conçu l'ouvrage en trois parties.

La partie 1 traite en premier lieu la question du cadre de la formation de manière à ce que le lecteur appréhende le contexte dans lequel s'inscrit une action de formation : l'analyse du besoin, le cycle demande-offre, les modalités administratives et financières de la formation professionnelle. En second lieu, cette partie expose les conditions motivationnelles dans lesquelles les stagiaires se trouvent engagés dans une formation et l'ouverture du stage autour des

enjeux relatifs à l'accueil des stagiaires, leur présentation, celle du formateur et celle du stage.

La partie 2 qui constitue l'originalité de l'ouvrage aborde la formation sur le registre des relations entre les individus : les relations formateurs/stagiaires et inter-stagiaires. Il s'agit ici d'explorer les mécanismes des interactions sociales qui influent tant sur les cognitions et l'acquisition des connaissances que sur les comportements. À l'aune des éléments d'analyses et de compréhension que nous apportons, nous proposons des modalités concrètes d'action pour le formateur afin qu'il puisse gérer dans les meilleures conditions possibles les différents individus et groupes durant ce face-à-face pédagogique. C'est ainsi que nous déclinons les modes d'intervention possibles du formateur pour vingt-huit individus et quatre groupes.

La partie 3 est consacrée à la démarche pédagogique, qui profite des apports de la partie 2. Le lecteur trouvera là un guide fourni pour être en mesure d'élaborer des objectifs pédagogiques et pratiques pour choisir les méthodes, techniques et outils qui lui permettront de dérouler sa formation.

Pour finir, nous proposons sous forme de foire aux questions les questions courantes qui se posent aux formateurs, nous y apportons des réponses pragmatiques.

En somme, le formateur novice trouvera un guide pratique pour être en mesure d'élaborer une action de formation de A à Z : de l'élaboration des objectifs pédagogiques aux choix des procédés pédagogiques. Le formateur expérimenté accédera à un approfondissement théorique et réflexif sur l'ensemble des dimensions qui composent son exercice professionnel : de la stratégie pédagogique aux procès relationnels. Plus clairvoyant sur les enjeux cognitifs et relationnels, il pourra affiner sa démarche formative pour mieux agir sur les compétences de ses stagiaires.

Différents encadrés répartis dans l'ouvrage présentent des approfondissements théoriques et des expérimentations d'ordre psychosocial. Ils ont pour vocation d'illustrer les idées avancées.

Partie I

Le contexte de la formation et l'organisation d'une session

Chapitre 1

Le cadre général de la formation professionnelle

Executive summary

- **Dans la première édition de ce livre**, nous avons présenté la formation professionnelle au regard de la loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.
- **Depuis lors**, une nouvelle réforme de la formation professionnelle est entrée en vigueur par la loi du 24 novembre 2009.

Poursuivant les objectifs de la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle et au dialogue social, cette nouvelle réforme du 24 novembre 2009 vise à faciliter la formation professionnelle tout au long de la vie. À l'heure où nous écrivons ces lignes, l'ensemble des décrets d'application n'est pas encore arrêté. Pour autant, le lecteur trouvera ici les enjeux, objectifs et éléments principaux qui fondent la nouvelle réforme.

La formation professionnelle en France

Pourquoi la formation professionnelle ?

La formation est considérée comme un moyen mis à la disposition de la société pour répondre à ses besoins. Une formation vise à transmettre des connaissances, à engendrer des capacités de résolution des problèmes, à développer des capacités de faire et d'être indispensables à la société.

Initialement, la formation professionnelle continue a pour objet de :

- favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs ;
- de permettre leur maintien dans l'emploi ;
- de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle ;
- de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

L'État, les régions et les partenaires sociaux concourent à l'élaboration de la politique de formation professionnelle.

L'Accord national interprofessionnel (ANI) du 9 juillet 1970 fixe :

- le préambule de la loi 16 juillet 1971 ;
- l'adoption pour le salarié d'un droit d'absence pour suivre une formation ;
- la naissance du CIF (Congé individuel de formation) ;
- l'accord entre les syndicats et les employeurs ;
- la compétence du comité d'entreprise (CE) en matière de formation : elle est consultative mais n'a pas de pouvoir de décision.

La loi du 16 juillet 1971 (loi Delors) pose que la formation professionnelle :

- s'inscrit dans le cadre de l'éducation permanente ;
- contribue à la promotion individuelle ;
- est un outil de développement économique des organisations et de la société ;
- participe de la lutte contre l'inégalité des chances ;
- fonde le droit à la formation professionnelle continue.

L'État, les régions et les partenaires sociaux concourent à l'élaboration de la politique de formation professionnelle. Afin de favoriser la concertation entre ces différents acteurs, leurs représentants sont réunis au niveau national au sein du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie. Les régions élaborent leur propre politique de formation.

La formation professionnelle en quelques dates

Avant la loi du 16 juillet 1971

1939 : décret-loi du 6 mai 1939, qui constitue le cadre administratif et financier de la formation professionnelle jusqu'en 1946.

1946 : le droit à la formation professionnelle figure pour la première fois, tout comme le droit à la sécurité sociale, dans le préambule de la Constitution de la nouvelle République.

1949 : création de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes) pour participer à la reconstruction du pays après la Seconde Guerre mondiale.

1966 : loi du 30 décembre, elle organise la formation professionnelle en France en édictant un principe important : l'État doit intervenir dans le domaine de la formation, et lui seul ; la formation doit être un service public.

1968 : accords de Grenelle. Suite aux grèves, ils prévoient une négociation sur la formation professionnelle. Elle s'ouvre en 1969 avec des objectifs multiples : répondre au besoin en main-d'œuvre qualifiée des entreprises, répondre aux aspirations individuelles de promotion liées à la croissance et à la société de consommation, et corriger les inégalités du système scolaire.

1970 : ANI du 9 juillet. C'est le premier accord des partenaires sociaux sur la formation professionnelle. Trois conséquences importantes : l'accord fonde la légitimité des partenaires sociaux à régir le dispositif de formation continue, il fait entrer la formation professionnelle dans le droit du travail, il exclut le secteur public du dispositif.

Depuis la loi de 1971

1971 : loi du 16 juillet. Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1972. Loi Delors. C'est la mise en forme de l'ANI de 1970. Introduction d'une obligation de dépense de formation à la charge des entreprises. Taux : 0,80 % de la masse salariale brute pour les entreprises de plus de dix salariés.

Trois conséquences : la loi pose le principe d'un financement privé de la formation, la création d'un marché de la formation (offre et demande), l'exclusion des professions indépendantes.

1981 : création du ministère de la Formation (ministre de l'époque, Marcel Rigault). Désormais intégré au ministère du Travail.

Loi 24 février 1984 (loi Rigault) : elle élargit le droit au congé individuel de formation. Elle introduit une obligation de négocier sur la formation professionnelle dans les branches professionnelles ou les entreprises en renforçant pour les entreprises le rôle du comité d'entreprise en matière de formation (deux réunions obligatoires annuelles sur la formation).

1990 : loi du 4 juillet sur le contrôle et la qualité de la formation (réaction à un constat : il y avait « de tout » dans les organismes de formation, dont des dérives sectaires). L'objectif était de moraliser le marché de la formation. La loi crée un droit à la qualification des organismes de formation (OPQFC) et un droit du consommateur de formation.

1991 : loi du 31 décembre. Elle incorpore au Code du travail le droit à la formation des titulaires de CDD. Elle généralise l'obligation de financement de la formation (entreprises de moins de 10 salariés, professions libérales).

1993 : loi quinquennale du 20 décembre. Elle réforme le financement de la formation professionnelle (elle s'attaque aux fonds d'assurance formation ; deviennent OPCA). Elle introduit le principe d'un capital temps formation : le salarié peut suivre pendant son temps de travail des actions de formation comprises dans le plan de formation de l'entreprise.

2000 : loi Aubry 2 du 19 janvier 2000. Elle consacre le principe jurisprudentiel de l'obligation pour l'employeur d'adapter les salariés à l'évolution de leurs emplois. Toute action de formation dans ce cadre constitue du temps de travail effectif. Article L. 932-2 du code du travail français. Deux mesures protectrices pour les salariés : la rémunération du salarié ne doit pas être modifiée et le refus du salarié de participer à ces actions de formation ne constitue pas une cause réelle et sérieuse de licenciement (*a fortiori* pas une faute).

2003, 20 septembre (ANI) : pour la première fois la CGT a signé un ANI. Il débouche sur la loi du 4 mai 2004 relative à la formation tout au long de la vie.

2004, 4 mai : loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

Quatre points clefs de la loi de 2004 :

- droit à la formation professionnelle tout au long de la vie ;
- rapproche les employeurs et les salariés dans le choix des actions de formation ;
- donne au salarié plus d'initiatives dans l'élaboration de son parcours de formation professionnelle ;
- plus grande visibilité sur les besoins en formation.

Loi 2009. 24 novembre. Loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Cinq points clefs de la loi de 2009 :

La formation professionnelle tout au long de la vie :

- est désormais définie légalement ;
- permet à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle ;
- permet de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle.

La formation professionnelle continue :

- contribue à la sécurisation des parcours professionnels ;
- assure la promotion sociale des salariés. ■

Le financement de la formation professionnelle

Les organisations professionnelles et syndicales prennent part à l'élaboration des dispositions relatives à la formation professionnelle continue, concourent à leurs mises en œuvre et à la gestion des contributions des entreprises.

Les contributions des entreprises sont collectées par des organismes paritaires : les fonds d'assurance formation (FAF) et les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA). Ce sont des associations dotées d'un agrément ministériel pour recueillir et gérer les contributions des entreprises destinées à la formation professionnelle. Les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) sont institués au niveau de la branche ou au niveau interprofessionnel (national ou régional).

Notons que la réforme introduit un regroupement des organismes selon au moins deux critères : récolter plus de cent millions d'euros de cotisations et disposer de structures implantées localement. Aussi, certains organismes que nous présentons en exemple seront amenés à être absorbés par d'autres.

Exemples d'organismes collecteurs

AFDAS : Fonds d'assurance formation des salariés du spectacle.

AGEFAFORIA : Association pour la gestion du fonds d'assurance formation des salariés du secteur agroalimentaire.

AGEFOS-PME : Fonds d'assurance formation des petites et moyennes entreprises.

ANFA : Association nationale pour la formation automobile.

FAF Pêche : Fonds d'assurance formation pêche.

FAF Propreté : Fonds d'assurance formation secteur propreté.

FAFIEC : Fonds d'assurance formation ingénierie et conseil.

FORCO : Organisme paritaire collecteur agréé des entreprises du commerce et de la distribution.

OPCA : Banques.

OPCA : Droit.

OPCALIA : Interprofessionnel.

UNIFORMATION : Fonds d'assurance formation des associations, coopératives, mutuelles et syndicats. ■

Les entreprises de moins de 10 salariés doivent porter leur contribution à la formation continue à hauteur de 0,55 % de la masse salariale brute de l'ensemble des salariés. Elles la versent à un organisme collecteur agréé par l'État. Son montant se distribue de la façon suivante :

- 0,40 % destiné au budget de la formation ;
- 0,15 % destiné au financement des priorités définies par la branche professionnelle ou interprofessionnelle dont la professionnalisation et le droit individuel à la formation.

Les entreprises de 10 à 19 salariés doivent porter leur contribution à la formation continue à hauteur de 1,05 % de la masse salariale brute de l'ensemble des salariés. Son montant se décompose de la manière suivante :

- 0,15 % affecté à la professionnalisation et au DIF ;
- 0,9 % affecté au plan de formation et à des versements divers.

Les entreprises de 20 salariés et plus voient leur contribution s'élever à 1,6 % de la masse salariale brute de l'ensemble des salariés. Son montant se décompose de la façon suivante :

- 0,20 % affecté au congé individuel de formation ;
- 0,50 % affecté à la professionnalisation et au DIF ;
- 0,9 % affecté au plan de formation et à des versements divers.

Chacune de ces entreprises ayant recours à des salariés en CDD, est assujettie au 1 % CIF-CDD destiné au financement du congé individuel de formation. La contribution est calculée uniquement sur la masse salariale brute des CDD de l'année N.

Les chefs d'entreprises et les travailleurs non-salariés versent une contribution de 0,15 % calculée sur une assiette particulière. Mais ce montant peut être supérieur au minimum légal en fonction d'accords collectifs.

Les prestataires de la formation

Les organismes qui dispensent de la formation professionnelle continue sont les organismes de formation et les organismes de bilan de compétences. Les organismes de formation sont plus de 45 000 en France, 7 500 d'entre eux exercent principalement cette activité. Ils peuvent être publics, parapublics ou privés.

Les organismes publics et parapublics de formation

- Les établissements dépendant du ministère de l'Éducation nationale.
- Les organismes dépendant d'autres ministères :
 - l'AFPA (Association nationale pour la formation des adultes) placée sous tutelle du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé ;
 - les centres de formation professionnelle et de promotion agricole, placés sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du territoire ;
 - les chambres consulaires (chambres d'agriculture, de commerce et d'industrie, chambre des métiers).

Les organismes privés

- Les organismes à but non lucratif (association loi de 1901).
- Les organismes privés lucratifs.

Les structures d'information

Les lieux d'information sur la formation professionnelle continue sont :

- Les CARIF (Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation) au plan régional. Leur mission est d'informer les institutions publiques, les formateurs, les organismes de formation et les entreprises de leur région.
- Le Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) au plan national. Sa mission

consiste à élaborer un programme de développement de l'information, de la documentation et des études dans le domaine de la formation professionnelle continue.

- Le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) au plan européen. Il collecte et diffuse les informations sur la formation professionnelle continue dans les États membres. Il réalise et impulse des études comparatives. Il coordonne le programme des visites d'étude pour spécialistes de la formation professionnelle.

La réforme de la formation professionnelle du 24 novembre 2009

Le 24 novembre 2009 le Parlement adopte la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Elle a pour but de :

- faciliter l'accès à la formation des jeunes et des demandeurs d'emploi ;
- simplifier l'organisation du plan de formation ;
- aménager l'utilisation du droit individuel à la formation ;
- créer de nouveaux outils sans impacter sur la participation financière des entreprises.

Les axes clés de la réforme sont :

- des modifications dans le droit individuel à la formation (DIF) ;
- une nouvelle possibilité d'utilisation du congé individuel de formation (CIF) ;
- la création du passeport orientation et formation ;
- la création du bilan d'étape professionnel ;
- la prise en charge sur le plan de formation de la rémunération d'un salarié remplaçant un salarié parti en formation ;
- l'introduction de l'entretien professionnel en milieu de carrière ;
- l'aménagement du contrat de professionnalisation ;
- la préparation opérationnelle à l'emploi ;
- la création du fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) ;
- l'attribution de nouvelles missions aux organismes paritaires collecteurs agréés.

Deux catégories d'actions de formation

Le plan de formation demeure « décidé et mis en œuvre » au sein de l'entreprise, mais il comprend désormais deux types² d'actions distinctes :

1) Les actions de formation ayant pour but d'assurer l'adaptation au poste de travail ou celles liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise.

Le temps de formation s'exerce pendant le temps de travail, la rémunération est au taux normal, le principe des heures supplémentaires est appliqué.

En cas de dépassement de l'horaire de travail, le salarié a droit au paiement des majorations pour heures supplémentaires s'il dépasse la durée légale du travail.

Le temps de formation est pris en compte pour l'acquisition des droits à congés payés, de l'ancienneté ou de jours de récupération du temps de travail.

Le salarié est tenu de suivre la formation programmée, au même titre qu'une prestation de travail effectuée pour l'employeur.

2) Les actions de développement des compétences.

La formation a lieu pendant le temps de travail, la rémunération est au taux normal. Le consentement du salarié n'est pas nécessaire.

Les heures de formation effectuées en dehors du temps de travail ne sont pas considérées comme des heures supplémentaires (ou heures complémentaires pour les salariés à temps partiel) et ne sont pas rémunérées. Celles-ci donnent lieu au versement par l'entreprise d'une allocation de formation, d'un montant égal à 50 % de la rémunération nette de référence du salarié concerné. Au-delà de cette limite (à partir de la 81^e heure), le régime des heures supplémentaires s'applique. Le salarié peut refuser la formation hors temps de travail.

Le droit individuel à la formation (DIF) : des modifications

Rappel (loi 2004)

- Le salarié dispose d'un droit à demander à bénéficier d'une formation : le droit individuel à la formation (DIF). Ce droit de formation correspond à 20 heures par an et peut être cumulé sur six années, soit 120 heures.
- Le choix de l'action de formation relève d'un accord formalisé entre l'employeur et le salarié.
- Si les deux parties sont d'accord et que la formation se déroule sur le temps de travail, la formation est prise en charge par l'employeur, la rémunération du salarié est maintenue. Si les deux parties sont d'accord et que la formation se déroule hors temps de travail, le salarié bénéficie d'une allocation de formation et l'employeur prend en charge 50 % du salaire net.
- Si l'employeur manifeste un désaccord deux années consécutives, la formation demandée par le salarié peut être prise en charge financièrement par un CIF.
- Le salarié formule la demande par lettre AR, la non-réponse de l'employeur sous 30 jours vaut accord.

Loi 2009

- Le salarié licencié ou démissionnaire peut utiliser son DIF et ce avant la fin de son préavis pour financer tout ou partie d'une action de bilan de compétences, d'une action de validation des acquis de l'expérience ou d'une action de formation. Seule la faute lourde le prive de ce droit alors qu'auparavant la faute grave l'en privait aussi.
- Le salarié dont le contrat de travail est rompu ne perd pas ses droits au titre du DIF dès lors qu'il ne l'a pas utilisé pendant le préavis. Ce mécanisme, dit de portabilité du DIF, permet au salarié de bénéficier d'une action de formation, de bilan de compétences ou de validation des acquis de l'expérience pendant sa période de chômage ou après avoir été embauché chez un nouvel employeur³ dans les deux ans suivant

l'embauche. Ce mécanisme concerne les salariés non licenciés pour faute lourde ou dont le contrat de travail à durée déterminée (CDD) arrive à terme.

- En fait, ce mécanisme bénéficie à tous les demandeurs d'emploi qui peuvent justifier de droits suffisants pour être indemnisés par l'assurance chômage.
- L'employeur doit mentionner dans la lettre de licenciement les droits du salarié en matière de DIF en indiquant la possibilité d'en demander l'utilisation pendant le préavis ; En cas de licenciement économique, il doit mentionner les spécificités d'utilisation du reliquat dans le cadre de la convention de reclassement personnalisé (CRP).
- L'employeur doit mentionner dans le certificat de travail à l'expiration du contrat de travail les droits acquis par le salarié au titre du DIF et non utilisés qui ouvrent droit à la portabilité, et mentionner l'OPCA compétent pour verser les sommes correspondant à la valorisation de la portabilité du DIF.

Le congé individuel de formation (CIF) en dehors du temps de travail

Rappel

Les actions de formation suivies dans le cadre du CIF sont, en principe, réalisées en tout ou partie pendant le temps de travail.

Loi 2009

- Le CIF comprend des actions de formation hors temps de travail telles que les cours du soir ou du samedi.
- Pour ce faire, le salarié doit justifier d'une ancienneté minimale d'un an dans l'entreprise.

Le passeport orientation et formation

- Ce passeport orientation et formation vise à enregistrer l'ensemble des compétences acquises par un salarié *via* la formation initiale et/ou continue et l'expérience professionnelle.

- Il recense les diplômes, les titres, les attitudes, les connaissances, les compétences acquises susceptibles d'aider à l'orientation dans le cadre de la formation initiale ; il recense tout ou partie des informations recueillies à l'occasion d'un entretien professionnel, d'un bilan de compétences ou d'un bilan d'étape professionnelle dans le cadre de la formation continue.
- Il indique les actions de formation prescrites par Pôle emploi.
- Il indique les actions de formation mises en œuvre par l'employeur ou relevant de l'initiative individuelle.
- Il indique les expériences professionnelles acquises lors des périodes de stages de formation en entreprise.
- Il indique encore les qualifications obtenues ou les habilitations de personnes.
- Il indique le ou les emplois occupés et les activités bénévoles, ainsi que les connaissances, les compétences et les aptitudes professionnelles mises en œuvre dans le cadre de ces emplois et de ces activités.
- Cet outil est propre à l'individu, l'employeur ne peut exiger la présentation du passeport orientation et formation lors du recrutement.

Le bilan d'étape professionnel

- Nouvel outil, ce bilan permet la construction d'un projet professionnel. À partir d'un diagnostic réalisé en commun par le salarié et son employeur, il permet aux salariés d'évaluer ses capacités professionnelles et ses compétences et à son employeur de déterminer les objectifs de formation du salarié.
- Tous les salariés ayant au moins deux ans d'ancienneté dans la même entreprise en bénéficient, à leur demande. Ce droit doit être porté à leur connaissance au moment de leur embauche. Ce bilan d'étape professionnelle peut être renouvelé tous les cinq ans.

Le remplacement des salariés en formation

Dans les entreprises de moins de 10 salariés, la rémunération versée aux salariés remplaçant un salarié absent pour cause de formation est prise en charge au titre du plan de formation.

L'entretien professionnel en milieu de carrière

- Dans les entreprises et les groupes d'entreprises employant au moins 50 salariés, un entretien professionnel doit être organisé par l'employeur, pour chacun des salariés âgés de 45 ans.
- L'entretien doit se dérouler au cours de l'année qui suit leur 45^e anniversaire.

La création du fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP)

- Le fond paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) remplace le fonds unique de péréquation (FUP).
- La création de ce fonds a été confiée aux partenaires sociaux qui sont chargés de négocier un accord national interprofessionnel qui sera ensuite soumis à un agrément des pouvoirs publics.
- Il sera financé par des prélèvements sur les contributions dues par les entreprises au titre de la formation professionnelle (CIF, plan de formation et de professionnalisation), incluant le 1 % CIF-CDD (ce qui n'entraînera donc pas d'augmentation de la charge globale due par les employeurs, il n'y aura pas de modification des taux de contribution).
- Ce fonds a pour objet :
 - de financer des actions de formation permettant la qualification et la requalification des salariés et des demandeurs d'emploi ;
 - de redistribuer les ressources issues de la participation à la formation en effectuant des versements complémentaires aux organismes paritaires collecteurs agréés au titre de la professionnalisation et du congé individuel de formation ;

- de participer au financement du service dématérialisé d'information et d'orientation des personnes désirant bénéficier d'une action de formation ;
- de contribuer au financement des préparations opérationnelles à l'emploi.

La « nouvelle » mission des organismes paritaires collecteurs agréés :

- les agréments des OPCA expirent le 31 décembre 2011 ;
- il revient aux branches et à l'interprofession de négocier de nouveaux accords constitutifs ;
- ils doivent manifester de la cohérence dans le champ d'intervention géographique et professionnelle ou interprofessionnelle ;
- leur nouvelle mission : les organismes paritaires collecteurs agréés sont désormais tenus d'une vraie mission de conseil auprès des petites et moyennes entreprises. Ils doivent donc contribuer au développement de la formation professionnelle continue, informer, sensibiliser et accompagner les entreprises dans l'analyse et la définition de leurs besoins en matière de formation, participer à l'identification des compétences et des qualifications mobilisables dans l'entreprise et à la définition des besoins collectifs ou individuels au regard de la stratégie de l'entreprise, en prenant en compte leur accord de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ;
- les OPCA doivent assurer un service de proximité au service des toutes petites entreprises, des petites et moyennes entreprises et des entreprises du milieu agricole et rural. Ils peuvent prendre en charge les coûts des diagnostics de ces entreprises, selon des modalités à définir par accord de branches ou accords collectifs conclus entre les organisations d'employeurs et de salariés signataires de l'accord constitutif d'un OPCA interprofessionnel ;
- la modulation du forfait horaire en fonction de la nature et du coût de la prestation est supprimée. Il est déterminé par accord ou à défaut par décret ;

- chaque OPCA devra signer avec l'État une convention triennale d'objectifs, définissant les modalités de financement et de mise en œuvre des missions. Il fera l'objet d'un suivi.

La mise en place d'une période de professionnalisation

Rappel (loi 2004)

- Cette période est ouverte à certaines catégories de salariés : ceux dont la qualification est insuffisante, les salariés en 2^e partie de carrière.
- L'initiative relève du salarié et/ou de l'employeur.

Loi 2009

- Mesure d'urgence : il s'agit de former les salariés les plus exposés à la perte d'emploi. Le financement de périodes de professionnalisation vise au moins 15 000 salariés en déficit de formation dans des entreprises en mutation ou en difficulté.
- Le chômage partiel et les actions de formation sont articulés. Il s'agit de financer la formation de 30 000 salariés durant la période de chômage partiel de l'entreprise.
- Les entreprises en situation de chômage partiel peuvent faire bénéficier à leurs salariés d'actions de formation relevant du plan de formation.
- L'allocation de formation versée pour les formations hors temps de travail ne peut conduire au dépassement du salaire net perçu en période d'activité.
- La demande de chômage partiel se fait sur un nombre d'heures global. Les salariés exerçant la même activité pourront ainsi être concernés alternativement.

L'entretien professionnel/le passeport formation

Rappel (loi 2004)

- L'entretien professionnel est généralisé : tous les deux ans à tous les salariés ayant au moins deux ans d'ancienneté.

- Le bilan de compétences et de la VAE sont systématisés pour les salariés expérimentés. Ils relèvent de l'initiative du salarié ou de l'employeur ;
- Le passeport recense toutes les expériences et les formations professionnelles.

Les contributions des entreprises

Les contributions des entreprises sont établies sur la base d'un pourcentage de la masse salariale selon l'effectif de salariés :

- les entreprises de plus de 20 salariés cotisent à hauteur de 1,6 % ;
- les entreprises de 10 à 19 salariés à hauteur de 1,4 % ;
- les entreprises de moins de 10 salariés à hauteur de 0,55 %.

La validation des acquis de l'expérience (VAE)

Rappel (loi 2004)

- C'est un droit désormais inscrit dans le livre IX du Code du travail et du code de l'éducation.
- C'est un acte officiel par lequel les compétences acquises par l'expérience sont reconnues.
- Cela procède d'une procédure de vérification, d'évaluation et d'attestation des connaissances et des compétences du candidat par un jury indépendant et comportant des professionnels.

Les publics visés

- les salariés : en CDI, CDD, intérimaires ;
- les non-salariés ;
- les agents de la fonction publique ;
- les demandeurs d'emploi ;
- les bénévoles.

Les procédures

- le candidat s'informe auprès des points relais conseil (en Aquitaine les CIBC) ;

- il constitue et remet un dossier ;
- il peut être amené à effectuer des mises en situation professionnelle ;
- il prend part à un entretien d'évaluation avec un jury qui prendra une décision ;
- la décision peut être une validation totale ou partielle du titre, du certificat, de la qualification ou du diplôme.

Les certifications

Elles correspondent à des :

- diplômes ou titres professionnels délivrés par l'État ;
- diplômes délivrés par un établissement d'enseignement supérieur ;
- titres délivrés par un organisme de formation ou une chambre consulaire ;
- certifications de qualification professionnelle.

La formation professionnelle tout au long de la vie

Le 24 novembre 2009, le Parlement adopte la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Elle a pour but de faciliter l'accès à la formation des jeunes et des demandeurs d'emploi, de simplifier l'organisation du plan de formation, d'aménager l'utilisation du droit individuel à la formation, de créer de nouveaux outils sans impacter sur la participation financière des entreprises.

Elle comprend des modifications dans le droit individuel à la formation (DIF) qui devient utilisable en cas de licenciement ou de démission (la portabilité), une nouvelle possibilité d'utilisation du congé individuel de formation (CIF) hors temps de travail.

Elle crée notamment de nouveaux dispositifs et outils : le passeport orientation et formation, le bilan d'étape professionnel, l'entretien professionnel en milieu de carrière, la préparation opérationnelle à l'emploi, le fonds paritaire de sécurisation des

parcours professionnels (FPSPP) qui consiste notamment à financer des actions de formation permettant la qualification et la requalification des salariés et des demandeurs d'emploi.

Les trois catégories d'action de formation passent à deux catégories : les actions de formation ayant pour but d'assurer l'adaptation au poste de travail ou celles liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise, les actions de développement des compétences.

Elle fonde un regroupement des OPCA et des FAF qui se voient attribuer une mission de conseil auprès des entreprises. ■

Les étapes de la formation

Nous présentons dans cette partie le déroulement d'une action de formation en trois étapes et neuf temps, toute action de formation comportant une étape préalable à son animation, une étape d'animation proprement dite et une étape qui lui succède.

Elles sont plus ou moins respectées et cela dépend d'un nombre considérable de facteurs dont le coût, la lourdeur d'administration ou de gestion. Retenons pour exemple que toutes les entreprises n'opèrent pas une analyse des besoins de formation de leur personnel, que toutes les formations ne font pas l'objet d'une évaluation écrite, que rarement sont réalisées des évaluations après-formation (plusieurs semaines ou mois après l'animation) qui seules permettraient de mesurer la conversion des apprentissages en pratiques professionnelles.

Avant d'animer la formation

Temps 1 – L'évaluation des besoins

L'entreprise ou l'institution analyse ses besoins en formation en fonction :

- de sa stratégie d'entreprise (ouverture de postes, évolution de carrières, développement de la polyvalence, évolution technologique, etc.) ;

- et/ou des besoins professionnels des salariés, qu'ils expriment généralement lors des entretiens d'évaluation et des entretiens professionnels (cf. rubrique « les motifs d'engagement des stagiaires en formation »).

La démarche de mesure des besoins peut être :

- d'ordre diagnostique : identification des manques/insuffisances constatés dans l'exercice de leur fonction ;
- d'ordre pronostique : estimation des compétences à créer ou à renforcer eu égard aux évolutions et mutations professionnelles.

Temps 2 – La demande d'offre

L'organisation émet un appel d'offre ou une commande externe ou interne. Généralement, le cahier des charges définit les enjeux de la formation pour l'entreprise, les personnels visés par la formation, les objectifs pédagogiques (parfois les contenus et des courants de pensée ou auteurs qu'il faudra présenter) et les moyens organisationnels disponibles et à mobiliser.

Temps 3 – La proposition du prestataire

Le prestataire, interne ou externe, soumet une proposition d'action de formation. Généralement figurent dans cette offre l'objectif général de la formation, les objectifs spécifiques, les contenus associés, les méthodes, techniques, supports et outils utilisés, le scénario pédagogique, le public visé, les pré-requis et pré-acquis conditionnant la participation à la formation, la durée, le lieu, le coût de l'animation et des frais annexes, le CV de l'animateur et les références de sa structure.

Temps 4 – Le choix du prestataire

Le commanditaire choisit son prestataire. Il est tenu normalement de faire connaître les critères d'élimination des candidatures.

Temps 5 – L'organisation de l'action de formation

L'impétrant organise la session de formation dans le respect des clauses de la convention passée¹ (le cas échéant sur les dates, les

lieux [salles], l'équipe de formateurs, les convocations aux stagiaires [cf. « les informations préalables à fournir aux stagiaires »], etc.).

Sur le plan du fond, il va composer son intervention : finalisation de son action au plan des contenus et de la démarche pédagogique, rédaction du plan masse, édition des mémentos, etc.



Fiche pratique

Les informations préalables à fournir au stagiaire

Toujours

- le règlement intérieur applicable aux stagiaires ;
- le programme ;
- la liste des formateurs pour chaque discipline avec mention de leurs titres ou qualités ;
- les horaires.

Dans certains cas

- les procédures de validation des acquis de la formation, ainsi que dans le cas des contrats de formation conclus avec une personne physique ;
- les tarifs de la formation ;
- les modalités de règlement ;
- les conditions financières en cas de cessation anticipée de la formation ou d'abandon en cours de stage. ■

Pendant l'animation de la formation

Temps 6 – La préparation de la salle

Le formateur prépare la salle (agencement des chaises, installation du matériel et vérification de sa bonne marche), pose les chevalets qui porteront les prénoms ou noms des stagiaires, prépare un pot d'accueil (café, eau, etc.).

Temps 7 – La réalisation de la session de formation (accueil, animation, évaluation)

Le formateur :

- accueille les stagiaires (seul ou en présence d'un membre de l'entreprise cliente) ;
- se présente ;
- présente la session au plan administratif (horaires, lieu de déjeuner, règlement intérieur², etc.) ;
- fait signer la feuille d'émargement (feuille de présence)³ ;
- présente la session sur le plan pédagogique (objectifs et procédés pédagogiques, organisation de l'intervention dans le temps : plan masse) ;
- anime le stage ;
- opère une évaluation de fin de stage.

Après l'animation de la formation

Temps 8 – Le bilan de stage

Le formateur rédige un compte rendu de stage qu'il remet ou envoie au commanditaire⁴.

Temps 9 – L'évaluation après formation

Le formateur, le commanditaire ou un autre acteur réalise, le cas échéant, une évaluation après formation. Elle peut intervenir plusieurs semaines ou mois après l'animation.

L'essentiel

- **La session de formation compte trois temps** : avant, pendant et après la session.
- **Avant l'animation** :
 - l'évaluation des besoins ;
 - la demande d'offre ;
 - la proposition du prestataire ;
 - le choix du prestataire ;

- l'organisation de l'action de formation.
- ► **Pendant l'animation :**
 - la préparation de la salle ;
 - la réalisation de la session de formation (accueil, animation, évaluation).
- ► **Après l'animation :**
 - le bilan de stage ou autre type de bilan ;
 - l'évaluation après formation.

1- La convention de formation est un contrat conclu entre un dispensateur de formation et un financeur qui définit leurs obligations réciproques.

2- Le règlement intérieur prévu par les dispositions des articles L. 6352-3 et L. 6353-4 du Code du travail. Le règlement intérieur est un document qui doit être établi par l'organisme de formation dans les trois mois qui suivent le début de son activité.

3- L'état d'émargement est l'une des pièces par lesquelles le dispensateur de formation justifie la présence effective des stagiaires à une formation (état d'émargement collectif et état d'émargement individuel).

4- L'article L. 6362-4 modifié par la Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 – art. 59 stipule que : les employeurs justifient de la réalité des actions de formation qu'ils conduisent lorsqu'elles sont financées par l'État, les collectivités territoriales, le fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels, l'institution mentionnée à l'article L. 5312-1 ou les organismes collecteurs des fonds de la formation professionnelle continue. À défaut, ces actions sont réputées ne pas avoir été exécutées et donnent lieu à remboursement auprès de l'organisme ou de la collectivité qui les a financées. L'article L. 6362-6 modifié par la Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 – art. 61 stipule : les organismes prestataires d'actions de formation entrant dans le champ de la formation professionnelle continue au sens de l'article L. 6313-1 présentent tous documents et pièces établissant la réalité de ces actions. À défaut, celles-ci sont réputées ne pas avoir été exécutées et donnent lieu à remboursement au cocontractant des sommes perçues conformément à l'article L. 6354-1. Ces documents et pièces relèvent de : 1. La convention de formation professionnelle prévue par les dispositions des articles L. 6353-1 et L. 6353-2 du Code du travail. 2. L'état d'émargement. 3. Le règlement intérieur.

Chapitre 2

Des attentes des stagiaires à l'ouverture du stage

Executive summary

- ▶▶ **Différentes raisons et circonstances** conduisent des salariés à se rendre en formation.
- ▶▶ **De même, une fois en formation**, ils fondent des attentes à l'endroit de l'intervenant quant à son style et quant à ses choix pédagogiques.
- ▶▶ **L'accueil, l'établissement de règles de fonctionnement, les modalités de présentations des interlocuteurs** constituent autant de moments clés et déterminants de la relation interpersonnelle et de la dynamique groupale.
- ▶▶ **Le formateur doit appréhender ces différentes dimensions** pour offrir à ses stagiaires la prestation la mieux adaptée possible et susciter un climat relationnel favorable.

La motivation des stagiaires en formation¹

Notre but ici n'est pas d'explorer en profondeur cette thématique mais d'apporter quelques éléments de compréhension sur le sujet. Nous retiendrons pour ce faire quelques approches théoriques : les

théories « expectation-valeur » et quelques modèles de la causalité personnelle.

Les théories « expectation-valeur » (VIE) conçoivent la motivation comme une force résultante de trois éléments :

- la valence (V) qui peut être positive ou négative, elle renvoie à l'importance qu'attribue l'individu à l'atteinte du résultat final qu'il cherche à atteindre par l'action : « est-ce que ce que j'obtiendrai (par exemple un changement de service) suite à la formation est important pour moi ? » ;
- l'instrumentalité (I) porte sur la relation que le sujet perçoit entre la performance à l'issue de l'action entreprise et l'obtention du résultat final du cycle d'action : « dans quelle mesure cette formation me permettra ensuite d'obtenir ce que je souhaite ? ». Cela renvoie à la relation moyen-fin ;
- l'expectation (E) quant à elle concerne l'estimation que le sujet fait de ses chances de réussir. Cette estimation repose d'une part sur sa croyance en lui et d'autre part sur ses perceptions des conditions de réalisation de l'action : « Dans quelle mesure dans les conditions dans lesquelles je me trouve dans cette formation, je suis en mesure d'arriver à acquérir ce qui m'est demandé ? »

Les modèles de la causalité personnelle

Ces modèles portent sur la conception que l'individu se fait de ses rapports avec les événements de sa vie et avec les autres individus. Il s'agit des concepts de locus of control, d'attribution causale, de résignation apprise et d'auto-efficacité.

Le concept de *locus of control* porte sur le lien qu'opère un individu entre la survenue d'un événement et l'origine de cet événement. Le locus of control interne consiste à considérer que ce qui m'arrive est le fruit de mon action (« j'ai réussi ce travail parce que j'ai beaucoup travaillé ») ; le locus of control externe est l'association que le sujet fait entre la survenue de l'événement et une cause extérieure, le hasard, le destin, les autres... (« j'ai réussi ce travail car mes collègues m'ont beaucoup aidé »).

La notion d'attribution causale (Wiener) ressemble à celle de locus of control. Elle intègre les dimensions de stabilité, globalité et contrôlabilité. Cette lecture que le sujet accomplit pour juger les événements de sa vie joue fortement sur ses comportements, ses motivations et ses émotions dans les différentes sphères de sa vie.

La résignation apprise instruite par Seligman est le mécanisme suivant : à force d'obtenir des résultats négatifs aux actions qu'il entreprend, le sujet finit par ne plus agir et à considérer que toutes ses tentatives sont inutiles. Il n'agit plus, ne tente plus, c'est la résignation apprise. Elle produit des inhibitions comportementales, des déficits cognitifs et des dysfonctionnements émotionnels.

Le concept d'auto-efficacité de Bandura renvoie à l'idée que le sujet se fait de ses compétences : « dans quelle mesure je me sens dépositaire des compétences qui me permettraient de faire ceci, d'atteindre cela ? ». Cette conviction agit elle aussi fortement sur l'action, les émotions et la motivation.

La théorie de la compétence et de l'autodétermination de Déci et Ryan

Ces auteurs postulent que l'être humain cherche à optimiser son développement. Sur cette base, ils considèrent deux dimensions : la perception de compétence (proche de l'auto-efficacité et inverse à la résignation apprise) renvoie au sentiment que le sujet a d'être *capable* de produire certains événements et de produire certains résultats. Le sentiment d'autodétermination concerne le sentiment que l'individu a d'être *l'acteur* (et non pas l'agent d'une autorité) de ses actions, d'être libre, de choisir, de décider de ses comportements. Les mécanismes opposés sont la conformité (j'agis de manière semblable et sous l'influence des autres) et la défiance (j'agis en réaction aux autres). À partir de ces deux notions, Déci et Ryan ont élaboré un modèle hiérarchique de la motivation comprenant par exemple l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

À la lecture de ces différents modèles théoriques, Carré considère qu'en matière de formation il faut prendre en compte chez le

stagiaire sa *représentation de l'avenir*, la formation pouvant être pour lui un maillon, la *perception de compétence* qui stimule l'engagement dans l'action ou l'inhibe, et l'autodétermination qui accroît la motivation du sujet lorsqu'elle va dans le sens d'un sentiment de liberté d'agir.

Pour ce qui nous concerne et dans une perspective pragmatique, nous dirions que ces modèles théoriques de la motivation conduisent le formateur à explorer si possible chez les stagiaires les sentiments qui les habitent sur ces dimensions, à veiller aux conditions dans lesquelles le stagiaire vient en formation (volontariat vs obligation) et subséquemment à la manière de présenter la formation et de fonder « le contrat relationnel » et le « contrat pédagogique », c'est-à-dire les procédés relationnels formateur-stagiaire sur des échelles de type distance-proximité, solennité-familiarité, autorité-laisser-faire et les procédés pédagogiques sur des registres de type plus ou moins grande négociation de la démarche pédagogique.

Les motifs d'engagements en formation²

Carré distingue quatre orientations ou motivations. La motivation à la formation peut-être intrinsèque : c'est être en formation qui motive ; ou extrinsèque : c'est quelque chose en dehors de la formation qui motive ; et être orienté vers l'apprentissage, acquérir des contenus de formation (connaissances, habiletés, attitudes) ou vers la participation (être présent à une formation).

Sur ces deux axes intrinsèque/extrinsèque, apprentissage/participation, on peut distribuer dix motifs d'engagement en formation.

Trois motifs intrinsèques :

- le motif épistémologique : le stagiaire a le goût d'apprendre, de se cultiver ;
- le motif socio-affectif : le stagiaire recherche des contacts sociaux ;
- le motif hédonique : la formation est génératrice de plaisir. On aime l'ambiance, les lieux, les outils, etc.

Sept motifs extrinsèques :

- le motif économique : la formation procurera aux stagiaires un profit (allocations, prime, avantage matériel, etc.) ;
- le motif prescrit : le métier exige également qu'il se rende à cette formation. Sa hiérarchie l'oblige à s'y rendre ;
- le motif dérivatif : être en formation permet de ne pas être ailleurs, avec des collègues qu'on apprécie peu, sur un poste qui déplaît, etc.
- le motif opératoire professionnel : pour répondre aux exigences de son activité professionnelle actuelle ou à venir, le stagiaire a besoin d'acquérir des compétences ;
- le motif opératoire personnel : le stagiaire va acquérir des compétences qui servent ses intérêts propres³ : un loisir, activités associatives, etc. ;
- le motif identitaire : ce motif renvoie à la reconnaissance sociale et à l'image qu'on a de soi. Par la formation, je reste « quelqu'un » (elle assoit ou confirme qui je suis dans l'entreprise ou dans ma vie sociale) ou je vais pouvoir le devenir ;
- le motif vocationnel : par la formation et les compétences qu'elle lui permet d'acquérir, le stagiaire préserve ou accède à un emploi ou à une évolution professionnelle.

Ce qu'attendent les stagiaires du formateur

L'un des moyens dont on dispose pour savoir ce que l'on doit faire en tant que formateur, tant au plan pédagogique que relationnel passe par le questionnement direct des stagiaires eux-mêmes puisque, en effet, c'est bien à eux que l'on s'adresse et c'est bien pour eux que l'on professe. Précisons que les consulter pour appréhender leurs attentes, leurs préférences, leurs exigences ou encore leurs sensibilités dans cet espace formatif ne signifie aucunement considérer que les stagiaires savent de quoi ils ont besoin (on reviendra sur ce point). L'objectif ici d'une telle démarche est de mesurer l'éventail et la diversité des attentes et de se doter, dans la mesure du possible, d'un guide pour agir.

Le tableau ci-après présente les réponses qu'émettent quasi systématiquement les stagiaires lorsqu'on leur demande ce qu'ils attendent d'un formateur. Pour en faciliter la consultation, nous les avons distribuées, *in extenso*, dans des catégories qui évidemment ne peuvent être entendues comme exclusives les unes des autres. Des vocables identiques expriment parfois des idées différentes, ils sont souvent polysémiques et recouvrent des aspects différents mais concomitants dans l'esprit de ceux qui les énoncent. Par exemple, nombre de stagiaires qui prônent que le formateur « se mette à (leur) niveau » expriment à la fois un souci d'intelligibilité du discours du formateur (suis-je en capacité de comprendre ce qu'il va me dire ?) qu'un enjeu relationnel et identitaire (pour qui vais-je passer si je ne comprends pas ?).

Tableau 2.1

Catégories	Propos de stagiaires
Techniques pédagogiques	« Il doit associer la théorie et la pratique (jeu de rôle) » « Participation générale » « Cours vivant et animé » « Participation générale et variation des techniques de participation » « Savoir utiliser les outils (ne pas lire son powerpoint, trop de... tue le...) » « Pas de décalage entre le support visuel et le discours du formateur » « Pas trop de polycop » « il doit être organisé, suivre son plan prédéfini » « Faire participer le stagiaire avec des techniques d'animation différentes » « Diversifier les supports pédagogiques »
Techniques de communication	« Diction claire » « Intervention structurée » « Clarté dans l'expression, ne pas parler dans ses moustaches »
Son attitude intellectuelle vis-à-vis des stagiaires	« Connaître son domaine » « Maîtriser son sujet, s'il lit, s'il cherche ses mots, s'il hésite, ce n'est pas bon » « Se mettre au niveau des stagiaires » « Adapte le rythme et le contenu en fonction des stagiaires » « À l'écoute intellectuellement » « Accessible : on peut discuter » « Savoir répondre aux questions » « Accepte les contradictions » « Laisse développer les arguments des stagiaires, même s'ils ne sont pas bons » « Répondre à mes attentes »
Son attitude relationnelle vis-à-vis du groupe	« À la portée sans faire sentir qu'on est des imbéciles » « Répondre aux questions » « (...) qu'il soit sympa, pas dans sa bulle, c'est pas du "je balance mon truc et à demain". » « Qu'il ne fasse pas la tête, ne rit pas à nos blagues » « Naturel et humain : ne tient pas un rôle » « S'intéresse aux stagiaires : à celui qui ne se sent pas bien, s'inquiéter de savoir si les gens ont compris, s'ils sont bien assis »

	« À l'écoute : voir quand le groupe est largué même si personne ne dit rien, repérer les appels » « Il ne faut pas que le formateur reste dans son truc, n'intègre pas l'information sur le stagiaire, qu'il n'entende pas car ça l'arrange » « C'est important qu'il se présente »
Dispositions personnelles	« Modeste » « Agréable » « Sympathique » « Intéresse son auditoire » « Professionnel : ne pas parler de sa vie personnelle, son salaire, plus tout le reste, être à l'heure, bien habillé » « Sens de l'accueil » « Sourire » « Aimable » « (...) qu'il aime ce qu'il fait et qu'il soit convaincu » « (...) qu'il ne récite pas, n'est pas une machine, n'évite pas les discussions, n'évite pas les interactions » « Avoir de l'humour »
Sa gestion du groupe	« À l'écoute de la dynamique (de l'état) du groupe » « Qu'il fasse participer tous les stagiaires » « Gère le groupe » « Qu'il tienne son auditoire : pas d'apartés trop longs » « Qu'il réveille les dormeurs » « Qu'il s'intéresse à tout le monde, ne pas focaliser sur celui qui participe le plus ou gêne le plus » « Qu'il sache recadrer »

À la lecture de ces attentes, le vertige pourrait nous prendre tant il faut posséder de qualités, de dispositions personnelles que de compétences techniques.

Qui plus est, les attentes des uns ne convergent pas nécessairement avec celles des autres. Par exemple, certains stagiaires goûtent peu les approches magistrales quand d'autres rechignent à la prise de parole en public intrinsèque aux pédagogies plus actives.

On retiendra de ce tableau quelques principes généraux :

- un bon formateur doit, afin de stimuler l'attention et l'intérêt de son auditoire, produire de la variété et de la variation : variété dans les procédés pédagogiques (débat, énoncés magistraux, jeux de rôle, supports visuels...) ; variation dans le rythme, dans l'activité : ton élevé Vs bas, phases de travail intensives Vs lentes, échanges sérieux Vs décontractés/humoristiques ;
- un bon formateur, c'est ainsi que nous le traduisons des propos des stagiaires, ne doit pas, sur le plan des échanges intellectuels se tenir à trop grande distance des stagiaires et ce à deux niveaux différents. Lui-même ne doit pas user d'un mode de communication et d'expression trop élaboré ou trop

spécialisé (relevant de son univers de connaissances, univers qu'il ne partage pas avec ses stagiaires : par exemple un spécialiste de l'informatique avec de simples usagers ; par exemple encore : un spécialiste des ressources humaines ou un psychologue avec des managers lambda, des ingénieurs techniques...). Et vis-à-vis des stagiaires, le formateur ne saurait leur dire ou leur faire sentir que leurs interventions sont impertinentes et leurs réponses erronées. Exhiber la figure du sachant (pire du savant) face à ceux qui, partant, seraient des ignorants est une posture très peu appréciée. Cette attitude est d'ailleurs souvent vécue par les stagiaires comme une sorte de « retour du refoulé », de blessure rétrograde issue des relations – distancées – enseignants-élèves⁴ ;

- Dernier point : il est attendu du formateur qu'il gère « de toutes pièces » le groupe qu'il a en face de lui, qu'il le manage. Aussi, lui incombera-t-il de veiller à la dynamisation de chacun des membres, à la prise en compte de chacun d'entre eux, et au bon climat au sein du groupe. Par ailleurs il devra faire montre d'équilibre et d'équité dans ses relations avec les différents stagiaires.

Les attentes des stagiaires

La motivation d'un stagiaire peut dépendre (théorie expectation-valeur) de l'importance qu'il attribue à l'atteinte du résultat final (la valence), de la relation qu'il perçoit entre la performance à l'issue de l'action et l'obtention du résultat (l'instrumentalité), à l'estimation de ses chances de réussir (expectation).

Les modèles de la causalité personnelle posent que l'individu sera d'autant plus motivé et confiant qu'il considère qu'il est à l'origine des événements qui lui arrivent (locus of control interne), que ses tentatives aboutissent (non-résignation), et de l'estimation qu'il fait de ses compétences (autoefficacité), au sentiment d'être compétent et d'être acteur (théorie de la compétence et de l'autodétermination).

Le sentiment de compétence favorise l'engagement dans l'action ; le sentiment d'être un acteur libre accroît la motivation.

Les motifs d'engagement en formation du stagiaire peuvent être intrinsèques (goût d'apprendre, recherche de contacts, plaisir) ou extrinsèques (profit, obligation, évitement, développement des compétences professionnelles ou plus personnelles, reconnaissance sociale, préservation ou accès à un emploi).

Les stagiaires attendent du formateur qu'il varie les techniques pédagogiques et le rythme de la formation, que ses interventions soient intelligibles et qu'il gère le groupé et les dynamiques relationnelles au profit d'un bon climat. ■

Comment accueillir les stagiaires ?

« Cicéron conseillait aux intéressés de commencer par l'indispensable captatio benevolentia. Cet exercice qui consiste, avant d'entrer dans le vif du sujet, à s'assurer la bienveillance et la sympathie de l'auditoire. »

Revue de presse de Michel Grossiord, Europe 1, le 7 février 2007.

L'accueil des stagiaires⁵ constitue un enjeu majeur car il détermine fortement le climat général tout au long du stage. L'accueil c'est bien entendu les conditions, la salle (sa taille, son confort...), le service (café, matériel mis à disposition des stagiaires : stylos, cahiers, mémentos) mais surtout les premiers échanges avec les stagiaires. Une certaine froideur, distance, inattention vis-à-vis des stagiaires (qui sont souvent soucieux à leur arrivée quoi des horaires, quoi de la restauration, quoi du déroulement du stage) engendrera assurément un climat gêné, tendu, et, dans certains contextes de formation, notamment ceux où les stagiaires sont venus contraints ou forcés, agressivité et conflits. Ce froid climat initial dont la genèse tient parfois à peu de choses (par exemple : oublier de saluer un des stagiaires ou le laisser encombrer par ses effets) perdure souvent dans le temps, se cristallise autour de représentations interpersonnelles négatives. Dans ces mauvaises conditions de départ, il est peu aisé pour le formateur, plus encore s'il est peu

expérimenté ou s'il souffre d'appréhensions, de renverser la situation pour que le climat devienne apaisé et convivial.

Et si pour une raison ou pour une autre, certains stagiaires ont quelques comptes à régler avec l'institution, un tel accueil offrira le terreau de leur courroux, il leur fournira une opportunité en même temps qu'une raison supplémentaire pour produire des propos et des comportements peu amènes à l'endroit du formateur et de sa formation.

On voit bien que l'accueil a une fonction déterminante dans le déroulement de la formation, il donne le tempo, l'ambiance. Aussi gagnera-t-on à tout mettre en œuvre dès les premiers instants pour que le climat soit positif. Saluer chaque stagiaire à son arrivée⁶ est une première manière, veiller à ce qu'il soit bien installé en est une autre, échanger quelques banalités d'usage une troisième (« comment s'est passé votre voyage ? », « vous avez trouvé facilement la salle ? », « puisque vous êtes en avance, voulez-vous lire le journal ou aller fumer une cigarette ? »).

Un tel procédé à visée « climatique » présente un autre avantage, bien peu négligeable. Cette formule d'accueil, de stagiaire en stagiaire (puisque généralement ils arrivent en flux continu, individu par individu) permet justement d'individualiser la relation formateur-stagiaire et non pas d'être dans la situation où le formateur (un individu bien seul) reçoit un groupe (être seul face à un groupe, être un groupe face à un seul individu). Cette personnalisation des relations réduit l'effet groupe, le poids du groupe, et les risques associés (cf. les passages consacrés à ce thème), crée du lien entre le formateur et chaque stagiaire, équilibre les forces – forces ici à composantes numériques (de combien de personnes se composent les forces en présence ?). Trivialement on pourrait dire que le formateur se sent moins seul (et peut-être faible) et que les stagiaires se sentent moins forts⁷.

Comment présenter les règles de fonctionnement et le stage ?

Les stagiaires sont installés dans la salle. Il s'agit maintenant d'ouvrir la séance. Après avoir vérifié qu'ils sont bien là pour la même raison

que vous, il arrive en effet que des personnes se trompent de salle et restent un moment sans même comprendre qu'elles se sont égarées, le formateur présente les règles de fonctionnement. Il doit normalement fournir le règlement intérieur ou l'avoir affiché dans la salle ou introduit dans le mémento de formation. Ces règles portent sur les horaires, les consignes de sécurité, les comportements des et entre les participants : ne pas fumer, ne pas téléphoner, respecter la parole de chacun, etc. Ce moment est assez solennel par nature, et dans certaines configurations de formation, notamment quand les stagiaires sont contraints d'y venir, il ne facilite pas l'instauration d'un climat favorable. Aussi, le formateur gagnera-t-il à y mettre les formes par le ton ou les formules qu'il emploie. À la formule « il est interdit de téléphoner ! » ou « merci de couper vos téléphones portables ! » on préférera par exemple celle-ci « pensez à rallumer vos téléphones portables à la pause ! ».



Fiche pratique

Les règles de fonctionnement à indiquer à l'ouverture du stage

- Le(s) lieu (x) de formation.
- Les horaires (éventuellement les jours de formation).
- Les temps de pause.
- Les conditions de restauration (éventuellement d'hébergement).
- Les comportements interdits et les comportements acceptés.
- Les lieux auxquels ils peuvent et ne peuvent pas accéder.
- Les mesures à respecter en cas d'absence, de retard.
- Les mesures d'hygiène et de sécurité. ■

Une fois les règles de fonctionnement stipulées, le formateur décline le stage. Il énonce le contexte dans lequel s'inscrit la formation (le besoin conjoncturel de l'entreprise, la demande des salariés, un continuum formatif institutionnalisé pour assurer l'évolution

professionnelle des salariés...), il décline les objectifs pédagogiques, les contenus, les méthodes et les techniques retenus ; pour bien faire, il les rédige sur une feuille paper-board et scotche le document sur un mur pour en laisser une trace. Les stagiaires aiment disposer d'une mémoire du déroulement du stage.

La difficulté pour le formateur tient aux conditions de participation des stagiaires. *Grosso modo*, quatre cas de figure existent⁸ :

- Le volontariat : les stagiaires sont demandeurs de la formation, l'entreprise ou l'institution à accéder à leur demande.
- L'obtention différée : les stagiaires sont fortement invités à se rendre à une formation dont ils ont émis le besoin plusieurs années auparavant. Du coup, ils peuvent éprouver les sentiments suivants, associés ou exclusifs : en être contents, être en colère, ne pas comprendre la logique de l'entreprise, ne pas y voir d'intérêt présentement.
- L'adhésion par principe : les stagiaires sont assez volontaires pour se rendre à une formation qu'instruit d'année en année l'entreprise : « je ne l'avais pas vraiment demandée, mais bon, moi j'aime aller en formation, ça sert toujours à quelque chose, et puis ça fait partie de l'évolution de carrière ».
- L'obligation : les stagiaires sont contraints de suivre la formation ou le vivent comme tel.

On comprend bien que selon le cas de figure dans lequel se trouve le stagiaire, la motivation, la participation, les relations interpersonnelles, etc., vont s'avérer plus ou moins proactives et favorables. Dans les premiers et troisième cas, le volontariat et l'adhésion par principe, le formateur connaît une situation assez confortable sur le plan relationnel. Sauf erreur de sa part, le groupe est acquis à sa cause et les relations seront immédiatement cordiales. L'enjeu pour lui est essentiellement pédagogique : répondre aux fortes attentes des stagiaires ; ce qu'ils ont envie d'apprendre, de comprendre, etc. Dans les deuxièmes et quatrième cas, l'obtention différée et l'obligation, le formateur œuvre dans un contexte délicat car avant même d'évoquer les objectifs, contenus et méthodes, il doit traiter les questions de l'obligation ou du délai, même si elles ne relèvent pas de ses responsabilités. Il ne pourra

pas les occulter. Sans doute, la meilleure posture qu'il puisse adopter c'est d'admettre l'état de chose⁹. L'erreur majeure serait de faire comme si il n'y a pas de problème. L'enjeu est donc à la fois motivationnel et pédagogique : donner envie aux stagiaires de jouer le jeu de la formation qu'ils n'ont pas (plus) souhaitée, d'assimiler des savoirs et savoir-faire qu'on a considérés, ailleurs, utiles pour eux. Dans une telle configuration de formation il est évident que le style du formateur est déterminant. Les normes qualités attendues de tout formateur devront être accentuées : écoute, patience, prise en compte des besoins exprimés¹⁰, respect des communications... L'attitude compréhensive si chère à J. Porter trouvera pleinement sa place... et sa portée.

Comment se présenter en tant que formateur ?

Il va de soi qu'il faille se présenter lorsqu'on ouvre une formation de la même manière qu'on le ferait lors d'une réunion dont les membres présents ne se connaîtraient pas. Chacun pourtant aura vécu de telles situations sans connaître l'identité, la fonction et même l'objet et l'objectif de la réunion : une situation étrange et vide de sens ; une situation bien inconfortable.

Pour le bon déroulement pédagogique et relationnel d'un stage, il est fondamental de se présenter. Les stagiaires ont besoin pour pouvoir s'exprimer et orienter leurs attitudes et comportements de savoir à qui ils ont affaire. D'ailleurs, lorsque cela n'est pas fait, ils s'empressent de le demander.

La manière de se présenter constitue un enjeu fort et risqué. En fonction des informations que l'on va fournir sur soi, informations verbales et non verbales (sa tenue, sa mobilité) on va agir sur la motivation des stagiaires à prendre part à la formation, on va activer chez eux des perceptions spécifiques à notre égard, plutôt bonnes ou plutôt mauvaises, et par là même conditionner les relations qu'ils vont entretenir avec nous. L'on va créer une plus ou moins grande distance sociale. Ainsi, le formateur qui se présente longtemps, qui aligne ses diplômes et expériences comme autant de trophées, peut-être le fait-il par égotisme, peut-être le fait-il dans le but d'apparaître

comme un interlocuteur crédible aux yeux de ses stagiaires, créé de la distance entre eux et lui ; le risque étant que ces derniers hésitent à prendre la parole devant cet « expert ». Celui qui au contraire ne donne que des informations liminaires sur lui, son prénom, son nom, sa fonction dans le cadre du stage, au total une dizaine de mots pour se présenter, court le risque de susciter des interrogations sur ses qualifications et compétences, d'engendrer une courante interrogation dans l'esprit des personnes : « mais qui est-il ? d'où parle-t-il ? » En fait, chaque type de présentations active les stéréotypes des personnes (dans notre court exemple on est entre l'expert arrogant et le gentil petit formateur) et façonne les relations formateur-stagiaires.

Au-delà de la distance formateur-stagiaires provoquée par un individu qui se présente avec un statut social haut, tendant à réduire les interactions sociales, des études comme celles menées par Mugny en matière de prévention des risques montrent que lorsque le sujet traité touche l'identité du stagiaire (ou la cible d'influence), l'expert n'est pas celui qui a le plus d'influence. Cf. l'encadré « Comparaison sociale et validation ».

L'exercice est à l'évidence primordial et aussi périlleux car le formateur doit se présenter et trouver une formule qui lui assurera du crédit, de l'écoute, du respect, un certain degré de sympathie et un minimum d'envie, d'enthousiasme chez ses stagiaires : la figure du chef-entraîneur-capitaine.

Les travaux portant sur l'influence sociale montrent que, concernant la source d'influence (le formateur est bien sûr une source d'influence), nombre de variables entrent en jeu : appréciation, attrait, beauté physique, maturité faciale, comportement non verbal (intonation, pause, sourire, regard, mouvements de tête, visage à apparence heureuse, gestes, distance à autrui, orientation et posture du corps, toucher, sympathie), crédibilité (expertise), confiance, débit de parole, genre, ethnie, âge, facteurs culturels, honnêteté, être membre de l'intragroupe Vs hors groupe, être membre du groupe majoritaire Vs minoritaire, nombre de sources, pouvoir (contrôle des sanctions), similarité avec la source, statut. Dans ce livre, nous n'aborderons que quelques points.

Au seul plan de la présentation, considérons, sans plus de développement pour l'instant, que l'enjeu pour le formateur est de proposer aux stagiaires un intervenant crédible, pas nécessairement hyper-expert, sympathique, ni trop familier ni trop froid, pédagogue, c'est une question de choix de mots, à l'écoute, c'est quand il se tait lorsque les autres lui parlent, et énergique. Ces qualificatifs résument d'une certaine manière les attentes des stagiaires.

La stéréotypie et la catégorisation sociale

Un stéréotype est le lien qui est postulé entre l'appartenance à un groupe et la possession de certaines caractéristiques, c'est une image que l'on se fait des gens en fonction d'informations préalables que l'on a à notre disposition. Par exemple, le stéréotype du militaire est la droiture, la rigidité, l'autoritarisme, le stéréotype du punk lui associe les idées de violence, de consommation de produits psycho-actifs (alcool, drogue), d'opinions politiques (extrême gauche Vs extrême droite). Les stéréotypes sont véhiculés par la société, sont transmis au sein des familles ou des groupes de proches. Évidemment ils touchent des groupes sociaux présents dans la société, les policiers, les hommes politiques, les femmes, les jeunes de la cité, les motards, ou qui appartiennent à notre sphère sociale (le pompier n'a probablement pas de stéréotype de l'ergonome, il n'évolue pas dans sa sphère sociale, alors que l'ingénieur Méthodes ou le médecin du travail en a un). Le stéréotype peut comprendre des éléments de valence différente, négatifs ou positifs, il ne correspond pas nécessairement à une réalité. La stéréotypie sociale est une forme de catégorisation sociale. La catégorisation sociale est ce processus par lequel nous mettons les gens dans des catégories, des « boîtes », par un processus d'induction, du particulier au général (il a des cheveux rouges en crête, il est donc du groupe des punks ; il est favorable au traitement social du chômage, il est donc plutôt de gauche) puis de déduction, du général au particulier (comme il est punk, il est violent, extrémiste, il consomme des produits... ; comme il est de gauche,

il est plutôt peu favorable à l'économie de marché, il est pour l'ISF, etc.).

La catégorisation est un processus cognitif qui nous permet de simplifier la complexité de l'environnement, d'identifier les objets environnants et de nous guider pour agir.

Exemple : des inconnus que je connais.

Le formateur se trouve face à un groupe de 16 stagiaires qui suivent une formation Conduite de réunion, tous inconnus de lui. Cette situation est par nature complexe et probablement angoissante.

Mais certains d'entre eux dès l'accueil lui rappellent par leur tenue vestimentaire (Brigitte, Nadine et Michèle ont un style BCBG) ou par le journal qu'ils lisent (Christian lit *France football*, Jérôme *Libération*, Julie *Le Monde*) des groupes sociaux. Le tour de table de présentation va lui apporter d'autres informations : Nathalie a 40 ans, elle est originaire du Sud de la France, elle a fait des études de biologie, Christian, qui lit *France football* a beaucoup travaillé dans la grande distribution, comme son voisin Jérôme. Christian a grimpé chaque échelon, sa mine est fatiguée, Patrick est de métier formateur, il est là pour étendre son champ d'intervention. Ces quelques informations, somme toute liminaires, offrent au formateur un biais par lequel il va identifier ces inconnus. Ils lui deviennent connus : Christian ressemble assez au travailleur vaillant, endurant et ambitieux, pas forcément intello mais il a suivi de nombreuses formations pour en arriver là. Julie incarne l'intellectuelle curieuse. Patrick est son semblable : formateur, il est probablement curieux, sérieux et volontaire, et sera probablement exigeant pendant le stage. Quant à Nathalie, il n'a pas d'idées, pas d'opinions. Au terme de son tour de table, le formateur, par ce jeu de catégorisation n'a plus face à lui 16 inconnus mais 5 ou 6. Tous les autres sont identifiés (bien au-delà des quelques informations qu'ils ont délivrées) et certains sont homologues (Brigitte, Nadine et Michèle ; Christian et Jérôme ; Patrick et lui-même) soit non plus 16 personnes face à lui mais 8 ou 9. Le formateur sait maintenant à qui il a affaire, il sait du coup comment se comporter, il dispose d'un guide pour l'action. ■

Comment faire se présenter les stagiaires ?

Remarque : On peut très bien imaginer l'ordre inverse, le formateur se présente après les stagiaires. L'un et l'autre modes comportent des limites. L'ordre présentation du formateur puis des stagiaires permet à ces derniers de savoir à qui ils ont affaire, ce qui lève une part importante des interrogations, appréhensions, voire suspicions, à l'encontre du premier, car se présenter c'est aussi s'exposer, parler de soi c'est aussi se soumettre au jugement de l'autre. En ne sachant pas à qui j'ai affaire, je suis tenté de contrôler/brider mes informations.

Une fois que le formateur s'est présenté, les stagiaires sont invités à se présenter à leur tour. Pour ce faire, différentes techniques sont exploitables. Par exemple :

- le tour de table simple : en commençant par un bout du U de la salle, chaque stagiaire se présente ;
- la présentation croisée : après un temps de préparation en binôme, chacun présente son voisin. Pierre présente Paul, Paul présente Pierre.

Pour faciliter l'exercice, quelle que soit la technique, le formateur gagnera à fournir un guide avec des items qu'il rédigera sur un tableau.

Exemple

Formation Management

Vous indiquerez votre prénom, votre métier, votre ancienneté dans l'entreprise, vos formations initiales et continues, ce que vous attendez de la formation, etc.

Exemple

Formation Risques routiers en entreprise

Vous indiquerez votre prénom, les véhicules que vous utilisez et leur équipement, les distances que vous parcourez, vos horaires de travail, les infractions que vous avez tendance à commettre, ce qui vous paraît dangereux sur la route, etc.

De la durée du tour de table aux informations fournies par les stagiaires

Ce moment de présentation des stagiaires comporte lui aussi quelques difficultés. En premier celle de la gestion du temps. En effet, un tour de table peut prendre un temps infini (jusqu'à une journée avec certains formateurs) et du coup empiéter sur celui de formation proprement dit. Il appartient bien sûr au formateur de contrôler le temps et donc d'inviter le cas échéant les stagiaires à écourter leurs interventions. Pour éviter cet écueil, le formateur peut définir un temps imparti avant de commencer. Il doit veiller particulièrement au temps pris par les tout premiers stagiaires car c'est eux qui finalement étalonneront la durée de présentation. On voit se produire une sorte de mimétisme ; si le premier orateur s'exprime longuement, les autres auront tendance à faire long eux aussi.

Il arrive que ce soit à dessein que le tour de table dure longtemps : le formateur ne se préoccupe pas de la durée de son tour de table, considérant que tout ce qui se dit et se joue participe de l'acte formatif.

On pourra s'interroger quant à ce mode de faire sur les points suivants :

- Le formateur poursuit des objectifs pédagogiques auxquels il a associé des contenus et des techniques, comment s'organisent-ils dans cet espace-temps-là ?
- Les stagiaires ont à acquérir des compétences ou à se sensibiliser à un thème dans un cadre prédéfini qui leur a été présenté en ouverture de stage, comment structurent-ils ces

acquisitions dans un cadre en fait hétérodoxe et comment le perçoivent-ils ?

Un autre aspect important de cette présentation des stagiaires tient aux informations qu'ils ont à communiquer, nous serions même tentés de dire à dévoiler, car comme nous le soulignons plus haut en remarques, se présenter c'est aussi s'exposer, parler de soi c'est aussi se soumettre au jugement de l'autre. Le choix des items¹¹ est donc très important et trouve en partie réponse dans le concept de norme (cf. partie 2).

Un certain nombre de données sont pour les répondants impliquantes, socialement marquantes, voire stigmatisantes, car elles correspondent à des normes sociales, ainsi l'âge, la profession, le statut social, le niveau d'études, certaines conduites sociales (ne pas être un salarié ponctuel, fumer des substances illicites), etc. Cela dépend bien sûr du contexte et de l'environnement social dans lequel on se trouve : annoncer son statut d'ouvrier devant des contremaîtres ce n'est pas la même chose que face à des ingénieurs, dire qu'il nous arrive de fumer du cannabis devant des jeunes ce n'est pas la même chose que devant des anciens.

Définitions

Cognition. Qui a rapport avec l'activité intellectuelle de connaissance, qui se réfère aux actes tels que percevoir, comprendre, connaître, savoir.

Attitude. Prédilection générale à prendre telles positions ou à avoir tel genre de jugement, à réagir par tel genre de comportement, dont on pourra mesurer l'intensité ou la force de conviction personnelle et d'engagement dans l'action correspondante.

Opinion. Pseudo-jugement sur un objet (une question, un problème), une idée, un être ou soi-même ou auquel le moi adhère.

Préjugé. Jugement *a priori*, opinion toute faite non mise en cause par le Moi, issu soit des stéréotypes de groupe, soit d'une expérience personnelle généralisée à tout ce qui ressemble à

l'objet de l'expérience passée et à tous les membres de son groupe. Le préjugé agit comme facteur déformant de la perception.

Stéréotype. Opinion générale toute faite héritée de notre groupe d'appartenance et s'exprimant à travers nos évaluations des situations intergroupes et des autres groupes. Les gens d'un même groupe ont les mêmes stéréotypes. Lien qui est postulé entre l'appartenance à un groupe et la possession de certaines caractéristiques.

Représentation. Forme de connaissance courante, dite du « sens commun » caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée ; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matérielle, sociale, idéale) et d'orientation des conduites et des communications ; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. ■

Délivrer son nom de famille peut aussi poser un problème aux stagiaires car cela lève cette part d'anonymat que la seule révélation du prénom assurait encore un peu.

Pour les stagiaires, cet exercice de présentation de soi est donc un moment plutôt délicat, et c'est sans compter leur timidité idiosyncratique, particulièrement en début de stage quand les autres sont des inconnus ou quand les autres stagiaires sont des collègues. Il revient au formateur de se montrer sagace et de choisir avec justesse les items qui serviront à la présentation des stagiaires¹².

Des chevalets à la mémorisation des prénoms des stagiaires

Traditionnellement, on pourrait presque dire normativement, les stagiaires apposent un chevalet (ou cavalier) mentionnant leur prénom (éventuellement leur nom) sur leur table. Le formateur peut ainsi aisément les solliciter.

Il peut aussi apprendre par cœur les patronymes des stagiaires. Il trouvera là deux bénéfices. Le premier est très pratique : les cavaliers ont une fâcheuse tendance à cavalier sur ou sous les tables. Le second est plus stratégique et d'ordre relationnel. Chacun apprécie d'être identifié, d'être considéré en tant qu'individu à part entière (c'est la norme d'individuation), de ne point être un parmi d'autres, de ne point être pris comme un numéro. En mémorisant les prénoms de ses stagiaires, le formateur sert leur désir de singularité, partant, facilite leurs relations.

Les trois contrats du formateur

Le formateur, d'une certaine manière, souscrit trois contrats. L'un est officiel, formel, écrit, c'est le contrat qui l'unit à son client (au commanditaire). Généralement il est appelé « Convention de formation » (cf. rubrique dédiée). Les deux autres ont un caractère à la fois formel et informel, explicite et implicite.

Définition de « contrat »

Acte qui enregistre les engagements pris par deux ou plusieurs parties les unes à l'égard des autres.

Le contrat est une convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent envers une ou plusieurs autres à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose. Code civil (art. 1101). ■

Il y a ce que l'on pourrait appeler le contrat relationnel dont l'expression explicite est le règlement intérieur. Outre les informations relevant du champ de l'hygiène et de la sécurité, il définit les comportements disciplinaires (tenue, horaires, usage des matériels, accès aux locaux, sanctions possibles, etc.) mais, évidemment il ne décline pas la totalité de l'éventail des comportements (formateur-stagiaires et inter-stagiaires) qui peuvent s'actualiser en formation. Une part importante fera donc l'objet d'une communication orale de la part du formateur (nous y reviendrons plus loin).

Enfin, le troisième contrat pourrait être qualifié de « contrat communicationnel ». Il renvoie quant à lui aux échanges d'informations, d'idées, d'opinions, de cognitions, de représentations, etc. *In fine* à ce qui relève des contenus des messages.

Si la part formelle, officielle, de la relation formateur-stagiaires est intangible, non négociable, l'autre part, celle qui relève de règles, normes, us et habitudes est, quant à elle, à la fois le produit de pratiques ancrées, culturellement et socialement définies – plus ou moins d'ailleurs –, mais aussi le fruit des interactions qui se jouent ici et maintenant, le résultat d'un construit social entre les différents acteurs de la scène formative.

Se pose donc pour le formateur les questions de l'activation de ces contrats relationnel et communicationnel, des marges qu'il s'accorde et qu'il accorde au plan des comportements comme au plan des échanges d'idées :

- Quelles sont les habitudes des stagiaires ? Leurs normes ?
- Comment fonctionner par rapport à l'émission des idées, des points de vue ?
- Qui parle ? Quand ?
- Que puis-je négocier avec les stagiaires : les horaires ? Le programme ? Les objectifs pédagogiques ? Les contenus ? L'emploi de méthodes ou techniques pédagogiques ? Le rythme de la formation ?
- Comment infléchir les comportements des stagiaires s'ils ne me conviennent pas ?

L'essentiel

- **L'ouverture d'une formation** est un moment essentiel car elle détermine les conditions de relations entre le formateur et les stagiaires et entre les stagiaires eux-mêmes.
- **Il est important d'individualiser les relations** avec chaque stagiaire.

- ▶▶ **Le formateur doit poser les règles organisationnelles** et comportementales (règlement intérieur) du stage, mais sans apparaître trop solennel ou autoritaire.
- ▶▶ **Le formateur doit se présenter** avec comme enjeu d'apparaître crédible sans être socialement trop distant, ou supérieur, à ses stagiaires.
- ▶▶ **Lors de la présentation des stagiaires**, le formateur doit veiller à ce que celle-ci ne suscite pas la comparaison sociale (entre les stagiaires), ne les oblige à dévoiler des informations qu'ils ne souhaitent pas exposer, ne favorise pas l'émergence de catégories sociales au sein du groupe (des clans par exemple).
- ▶▶ **Le formateur est donc responsable de trois contrats** : celui des règles de fonctionnement, celui lié aux relations entre toutes les personnes présentes, celui des contenus des échanges.

1- Carre P., « Motivation et rapport à la formation », in Carre P. et Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 1999, p. 267-288.

2- Voir aussi Chapitre 6 : « Un peu d'andragogie en guise de conclusion ».

3- Les demandes de DIF (Droit individuel à la formation) correspondent souvent à ce motif.

4- Il est très fréquent d'entendre les stagiaires évoquer les mauvais souvenirs de l'école, temps qu'ils veulent (espèrent) révolus avec leur formateur, où ils se sentaient inscrits, à leur corps défendant, dans des relations asymétriques et hiérarchisées, bien sûr vis-à-vis de l'enseignant, parfois aussi vis-à-vis d'autres élèves.

5- À l'accueil physique des stagiaires que nous évoquons ici, il faut ajouter bien sûr en amont le premier accueil informationnel (*via* Internet ou par voie téléphonique) avec une secrétaire, un commercial ou un formateur.

6- Ce qui sous-entend que le formateur arrive avant les stagiaires.

7- Cette formulation de l'état d'esprit des acteurs peut laisser entendre que nous considérons que leurs relations sont régulièrement ou essentiellement de l'ordre de l'opposition ou du conflit. Non pas. Il faut l'entendre comme une configuration relationnelle que nous envisageons comme possible et face à laquelle du coup, l'individualisation des relations formateur/stagiaires présenterait *stratégiquement* pour le formateur un intérêt certain.

8- Nous formulons ici une version simplifiée des motifs d'engagement en formation.

9- Sans autres commentaires vis-à-vis du décideur ou de l'organisateur, le mode serait : « J'entends bien que vous n'avez pas souhaité venir. Nous devons passer deux jours ensemble, je vais faire en sorte pour ma part que vous tiriez le meilleur profit de cette formation... »

10- Ce qui ne suppose pas qu'il faille à tout prix les satisfaire.

11- Item : élément d'un test ou d'un questionnaire. C'est la plus petite unité qui peut être isolée pour un examen ou une mesure.

12- Le formateur peut bien sûr indiquer aux stagiaires qu'ils ne sont pas obligés de répondre à tel ou tel item, mais ne pas y répondre est quelque part suspect et le risque est grand que les autres stagiaires les y poussent.

Partie II

Psycho-sociologie de la formation

Chapitre 3

Des relations interpersonnelles aux influences sociales : mécanismes et stratégies d'influence

Executive summary

- ▶▶ **Une formation met en relation un formateur et des stagiaires**, autant de personnes différentes. Outre les informations et messages qu'ils échangent, se jouent entre elles des questions de positions sociales, d'appartenances groupales, d'identité.
- ▶▶ **Chacun est à la fois source et cible d'influence** pour les autres.
- ▶▶ **Dans ce chapitre** nous montrons les ingrédients qui permettent au formateur d'apparaître crédible, ceux qui permettent au message d'être efficace, les conditions favorables de réceptivité du stagiaire.
- ▶▶ **Nous montrons** aussi comment la variété des personnes et la diversité des idées sont susceptibles de générer du conflit, conflit qui, bien loin d'être un problème, doit être compris et exploité par le formateur comme une ressource ou levier du changement.

Être formateur c'est *a minima* croire que l'on peut agir sur les individus. C'est croire que l'on peut par exemple accroître leur savoir, infléchir leurs comportements, transmettre des valeurs. Une formule consacrée va jusqu'à dire que « former c'est déformer ». Quelle que soit l'inclination du formateur, il s'agit bien pour lui d'exercer une influence.

Dans cette partie, nous allons traiter différents aspects de la question de l'influence sociale, liés à l'émetteur, au message, au récepteur, aux phénomènes de groupes, plus largement aux processus socio-cognitifs, toujours avec le souci d'en tirer des leçons à l'usage du formateur. Nous allons voir que si le formateur peut être, selon certaines conditions, une source d'influence, bien d'autres ressorts participent, sinon conditionnent, à l'acquisition de nouvelles connaissances, attitudes et représentations. L'ensemble des dynamiques relationnelles, entre formateur et stagiaires, mais aussi entre stagiaires sont des forces potentielles d'influences, ces influences pouvant être de nature et de portée différentes. Les éléments que nous apportons dans cette partie plus théorique, et donc plus ardue, permettent d'approcher avec plus de clairvoyance, qui souvent se révèle contre-intuitive, la complexité des interactions interpersonnelles et groupales et leurs effets afférents.

Ils nous offrent aussi l'occasion de mieux comprendre un certain nombre de nexus¹ portés par la « communauté » des formateurs sur les vertus du travail en groupe et la richesse des individus, sans qu'on sache toujours pourquoi lesdits formateurs émettent de telles thèses. Le savent-ils eux-mêmes ?

Pour autant, tous les formateurs ne pensent pas la même chose sur les groupes. L'auteur se souvient d'une discussion avec un formateur très expérimenté dont la conviction profonde se résumait sous cette citation : « Ne fais pas parler les groupes, ils ne disent que des c... et ils en profitent pour f... le b... ». À bon entendeur...

Définition : l'influence sociale (Dicopsy)

Processus de construction, de diffusion, de maintien et de modification des modes de pensée d'un individu ou d'un groupe,

lors d'interactions sociales. Une situation sociale naît de la rencontre entre au moins deux entités sociales, au centre desquelles se trouve un objet appelé à subir les réactions nées de la relation sociale ainsi établie. Dans ce cadre, l'objet peut-être un jugement, une opinion, un comportement, une croyance, une attitude ou une évaluation, etc. L'influence sociale est à l'origine des normes imposées aux objets précédemment cités.

Il y a trois façons de mesurer l'influence :

- par comparaison entre les réactions sous influence et celles sans influence ;
- par comparaison des réactions obtenues sous diverses conditions d'influence ;
- par comparaison entre les réactions d'une entité sociale, avant la tentative d'influence et celles obtenues suite à l'action de celle-ci.

Nous distinguerons les notions d'influences manifestes et latentes, nées de la distinction entre influence publique (par exemple une situation d'entretien) ou privée (un courrier anonyme), immédiate ou différée (selon que l'influence perdure ou non après l'interaction), directe ou indirecte (selon la précision de l'objet visé).

De là découlent trois types d'influence : l'influence véritable, lorsque l'on constate des modifications réactionnelles aux niveaux manifestes et latents, l'influence de complaisance si le sujet ne modifie ses comportements que de façon manifeste et l'influence dite de conversion, si ses effets ne sont que latents. ■

Qui me parle de quoi ? Les deux niveaux de la communication

Pour comprendre l'ensemble des considérations qui vont être portées, il nous faut poser un socle : toute relation sociale comprend deux dimensions :

- l'une qui concerne le message, le contenu, ce que les interlocuteurs se disent, les informations qu'ils s'échangent, qu'elles aient par exemple une vocation d'information ou

d'injonction. C'est ce que Paul Watzlawick² nomme le niveau du contenu ou Rodolphe Ghiglione le niveau référentiel (« Qu'est-ce qu'il me dit des choses dont il parle ? ») ;

- l'autre relève de la relation à l'autre, de ce qui se joue entre les interlocuteurs, Watzlawick parle du niveau de la relation, Ghiglione, dans le même ordre d'idée, du niveau illocutoire (« Qu'est-ce qu'il me dit qu'il cherche à accomplir comme acte à mon égard ? »)³.

Il faut donc bien entendre que toute communication suppose et un échange de messages et une logique d'interaction. Par exemple, lorsque le formateur indique à ses stagiaires les horaires d'arrivée et de départ, il ne leur donne pas simplement l'information liée à la temporalité de la session de formation, il leur fait entendre aussi, implicitement, qu'il en décide, qu'il est « le chef »⁴. Quelque part, se pose donc la question du pouvoir, du caractère symétrique ou complémentaire de la relation, du caractère équilibré ou déséquilibré de la relation, de son caractère autoritaire ou démocratique. Par conséquent, au-delà des messages, il convient de se demander quelles sont les logiques et les dynamiques relationnelles entre les acteurs, ces messages pouvant du coup n'avoir qu'une fonction prétexte, n'être qu'un biais par lequel on se dit des choses sur nous ou sur le entre-nous⁵.

Cette dimension « Relation » renvoie aux notions d'identité, d'appartenance groupale, de représentations interpersonnelles et intergroupes (stéréotypes, préjugés, etc.), aux processus socio-cognitifs.

Processus socio-cognitifs : esquisse notionnelle⁶

Les processus socio-cognitifs sont des processus cognitifs dans lesquelles les informations traitées peuvent être dotées d'un statut social (...).

- Les processus socio-cognitifs sont les processus par lesquels l'activité cognitive se trouve déclenchée, facilitée, ou, au contraire, inhibée par des variables sociales. Les variables

sociales et les processus socio-cognitifs ont ici un statut de contingences par rapport aux processus cognitifs.

- Les processus socio-cognitifs sont des processus cognitifs dont la mise en œuvre implique l'existence d'une représentation des conditions sociales de leur élaboration. Ainsi n'y aurait-il point de processus cognitifs indépendamment de ses conditions d'élaboration, sociales notamment (...). [Cette définition permet] en particulier de comprendre comment dans des conditions d'insertion sociale différentes des processus collectifs différents sont sollicités.
- Les processus socio-cognitifs sont des processus de connaissance spécifiques en ceci :
 - qu'ils portent sur des valeurs ;
 - qu'ils sont conditionnés par les structures sociales.[cette dernière définition] implique que le rapport social aux objets est constitutif de la connaissance que le sujet peut en avoir. ■

Si on devait matérialiser cette dimension, on pourrait la formuler ainsi :

- qui est cette personne qui me parle ?
- quelle est son identité ?
- à quelle sphère sociale, professionnelle appartient-elle ?
- d'où me parle-t-elle ?
- quand elle s'adresse à moi, qu'elle véhicule des messages, est-ce son message qui compte pour elle ou veut-elle me dire quelque chose de l'image qu'elle a de moi, de l'identité qu'elle me confère ?
- quand elle me dit des choses, que me dit-elle de nos positions respectives (quelles insertions sociales ?), comment se situe-t-elle par rapport à moi, comment me situe-t-elle par rapport à elle, et par rapport aux autres ?

Toutes ces questions nous ramènent par exemple à l'ouverture du stage, à la présentation que le formateur fait de lui (statut social haut Vs bas ; informations sur lui d'ordre professionnel Vs d'ordre

personnel, etc.) et aux items qu'il propose aux stagiaires pour qu'eux-mêmes se présentent (« vous nous direz quel métier vous exercez », « vous nous direz quels sont vos projets », « vous me direz ce que vous attendez de moi », etc.). Selon la manière dont le formateur va s'y prendre, les mots qu'il va employer, différentes dynamiques groupales vont s'actualiser, prenant leur source dans les représentations intergroupes souvent déjà ancrées.

Exemple

Marie et Anne ou la saillance des différenciations catégorielles (des groupes auxquels les uns et les autres appartiennent)

Marie et Anne sont toutes deux psychologues du travail. Ce jour elles vont former chacune un groupe de 15 personnes composé de stagiaires issus pour certains d'un cursus de Ressources humaines et pour d'autres d'un cursus de psychologie.

On notera que toutes ces personnes sont socialement homologues : par leur niveau d'études et par leur champ disciplinaire relevant du social.

Elles se présentent.

Marie :

« Bonjour, je m'appelle Marie, je suis psychologue, je vais assurer une formation sur le travail en équipe... »

Anne :

« Bonjour, je m'appelle Anne, je suis psychologue de la branche Travail, je suis d'ailleurs très attachée à cette discipline, je vais assurer une formation sur le travail en équipe. Je vois (grâce aux cavaliers) qu'autour de moi il y a des confrères du domaine, pas mal de psychologues en fait et des personnes des Ressources humaines. »

Commentaires

Anne précise sa spécialité disciplinaire, ajoutant d'ailleurs qu'elle y est attachée, ce qui renforce cette appartenance catégorielle (appartenance au groupe des psychologues du travail d'ailleurs

appelés « confrères »). Partant, elle se distingue identitairement des autres psychologues⁷ de même que des stagiaires (« des personnes ») du domaine RH. Cette différenciation catégorielle influera assurément sur leurs relations, par exemple caractérisées par des contestations d'idées qui cachent et qui sont les fruits des oppositions de groupes de professionnels, par exemple encore caractérisées par des rapprochements entre les stagiaires « socio-semblables » (aux pauses, dans les travaux de groupe, etc.).

Exemple

Hugues et Philippe ou le poids des mots et les distances interpersonnelles

Hugues :

« Bonjour, je m'appelle Hugues, je suis le formateur qui va assurer cette session de formation. Je vais donc me présenter. Après de longues études universitaires et un doctorat en sciences sociales, parallèlement j'ai fait une licence d'histoire, j'ai travaillé au sein de divers organismes de formation, plutôt connus en France, comme Erneste et Yohan Consulting Group auquel j'appartiens depuis cinq ans. J'assure une trentaine d'actions de formation différentes dans les domaines RH et DP, pardon je précise : Ressources humaines et Développement personnel. Par exemple sur le team building, le re-engineering, du coaching aussi. J'ai maintenant une quinzaine d'années d'expérience, toujours riche bien sûr. Je forme beaucoup de dirigeants d'entreprise, mais pas seulement, parfois je vais à Londres animer un ou deux stages. Au sein de mon cabinet, j'aide pas mal mes collègues débutants, mais aussi des plus expérimentés. C'est enrichissant bien sûr. Je pense que la formation va bien se passer. Je vais donc vous inviter à vous présenter suivant les modalités (...). »

Philippe :

« Bonjour, je m'appelle Philippe, je suis le formateur qui va assurer cette session de formation. Je vais donc me présenter. Après des études universitaires et un doctorat en sciences

sociales, j'ai travaillé au sein de divers organismes de formation, comme Erneste et Yohan Consulting Group auquel j'appartiens depuis 5 ans. J'assure une trentaine d'actions de formation différentes dans les domaines RH et DP, Ressources humaines et Développement personnel. Par exemple sur le management, les entretiens d'évaluation professionnels, le changement en entreprise. J'ai maintenant une quinzaine d'année d'expérience. Je forme des publics variés de tous les niveaux hiérarchiques. Je me suis présenté, je vais donc vous inviter à vous présenter suivant les modalités (...). »

Commentaires

Dans l'ensemble, les informations apportées par Hugues et Philippe sont identiques : on sait ce qu'ils font et dans quel cabinet. Mais il apparaît des différences : la première étant le temps ou la longueur du message (la masse d'informations), assez long Vs plus court ; la seconde le choix des vocables (anglais Vs français), et, last but not least, la troisième, la nomination de quelques interlocuteurs (les dirigeants d'entreprise Vs tous les niveaux hiérarchiques). On perçoit bien la légitime intention de Hugues de crédibiliser sa position de formateur, elle n'est pas non plus absente chez Philippe, mais, car il y a un mais, qu'en est-il du coup de leur position à l'endroit du groupe de stagiaires, quelle distance sociale ont-ils chacun créée avec leur groupe, que renvoient-ils aux stagiaires sur leur propre identité ?

Du formateur crédible au stagiaire convaincu

Le formateur crédible

« Le pouvoir est aujourd'hui au bout de la langue (...) »

Todorov (1977) cité par Bromberg⁸

Le formateur est un émetteur qui diffuse des informations et des messages à son auditoire. Nombre de travaux existent sur cette source d'influence. Nous restituons ici quelques dimensions à retenir.

- Plus le niveau d'éducation, l'intelligence, le statut social, la compétence professionnelle, etc., sont élevés et plus l'émetteur sera jugé crédible et sa capacité à persuader sera forte.
- La crédibilité de la source aura d'autant plus d'effet que le récepteur sera concerné par le sujet traité et qu'il sera enclin à être d'accord ou en désaccord avec l'auteur du message sur la seule base de la compétence qu'il lui attribue, les arguments étant en fait peu pris en compte.
- La compétence perçue de l'orateur ne suffit pas. Il faut encore qu'elle apparaisse comme digne de confiance, sincère. Le désintéressement à l'égard du résultat et l'absence de tentative acharnée de convaincre créent la confiance, ainsi que la défense de positions opposées à ses intérêts (l'assassin qui prône le rétablissement de la peine de mort) ou des discours opposés aux opinions de l'audience.
- Un individu sympathique défendant une position indésirable ou détenant des arguments faibles est plus efficace qu'un individu antipathique.
- L'attrait physique profite à l'émetteur dans sa tentative d'influence.

Les stratégies argumentatoires du formateur

Concernant le message lui-même, le formateur doit tenir compte à la fois de son contenu mais aussi de l'auditoire auquel il s'adresse.

Au plan de la nature du message, deux aspects contribuent à le rendre persuasif : sa validité et sa nouveauté. Quant à la validité, il faut entendre le sentiment que le récepteur se fait de l'argument. Quant à la nouveauté de l'argument, il s'agit du fait que celui-ci n'ait pas encore été introduit dans le discours argumentatif : sa répétition amenuise sa valeur de nouveauté. Entre les arguments classiques et les arguments nouveaux, ce sont ces derniers qui se montrent les plus efficaces dans l'acte persuasif.

Au plan de l'auditoire, si les individus auxquels est destiné le message disposent d'une faible connaissance sur le sujet, n'ont pas d'arguments à opposer, il sera préférable pour le formateur de présenter ses seuls arguments. Lui communiquer des opinions opposées serait favoriser la réfutation de sa position.

Si à l'inverse, le public auquel il s'adresse connaît le sujet et détient des arguments opposés, l'émetteur gagnera à exposer en premier lieu les éléments d'argumentation qui s'opposent aux siens puis à exposer les siens propres. Il lui faudra alors employer des arguments solides, par exemple des faits incontestés, des données statistiques, des références puissantes (les données scientifiques par exemple accroissent la confiance perçue de l'émetteur).

Le stagiaire qui mémorise, qui comprend, qui adhère

Mémorisation et compréhension

Au plan du formé, contrairement à ce que l'on pourrait penser, il n'apparaît pas forcément de lien entre la mémorisation et la compréhension, ni même entre la mémorisation et le changement d'attitudes. La mémorisation d'un message se montre assez indépendante de son impact persuasif et des modifications cognitives qu'il engendre.

En revanche, la quantité d'arguments avancés par un individu est un facteur actif : plus le sujet expose d'arguments plus l'effet persuasif joue.

De même, « le processus d'apprentissage joue un rôle dans la détermination du changement d'attitude et de son ampleur ainsi que dans la persistance temporelle de la modification » (Lieury). C'est l'attention du sujet-cible qui rend efficace l'effet obtenu de changement d'attitudes de même que les réponses cognitives internes qu'il produit (les idées qui émergent du message qu'il écoute ; la polarité de ses réponses peut être favorable ou défavorable par rapport au message de départ)⁹.

Traitement central et traitement périphérique de l'information

Le traitement central (systématique) de l'information correspond à l'activité cognitive du sujet sur le message lui-même. L'individu intègre le message, l'étudie et produit des réponses cognitives ; celles-ci pouvant être favorables au message ou défavorables. Ce mode de traitement (on parle de « procès cognitif ») exige de la part du récepteur attention et effort d'enregistrement d'un maximum d'informations.

Le traitement périphérique (heuristique) de l'information relève d'une sorte d'économie d'énergie que nous opérons dans la prise en compte des informations : la masse de messages et d'informations de toutes sortes que nous recevons est telle qu'il nous faut faire des tris et que, de toute façon, nous manquons de ressources, de capacités à toutes les capter.

Ce procès opère un traitement superficiel du message : le sujet sera sensible à la structure du message, à la longueur de l'énoncé, au nombre d'arguments, observera l'auteur du message (qui parle ? a-t-il l'air compétent ? est-il attrayant physiquement ? a-t-il l'air sincère ?).

Ce mode de traitement répond donc non pas à une règle d'analyse sémantique, centrée sur le sens du message, sur les arguments, mais sur des heuristiques cognitives, des règles pragmatiques du type :

- il s'appuie sur des statistiques donc ce qu'il dit est vrai ;
- il avance beaucoup d'arguments donc ce qu'il dit est fondé ;
- ce que dit un expert est digne de confiance.

Entre le procès systématique et le procès heuristique, la mobilisation des savoirs est très différente ; dans le premier cas elle est forte, le sujet étudie le message, le compare à ses propres positions, l'intègre, etc., dans le second elle est faible, le sujet active des schémas cognitifs (tout faits).

Les dynamiques groupales

Lorsqu'un groupe se constitue dans le cadre d'une formation, les membres sont tenus de respecter des règles établies par le

formateur et normalement codifiées dans un règlement intérieur (norme injonctive). Mais le groupe (ou des parties du groupe) peut forger lui-même des normes de fonctionnement dont il est important de spécifier qu'elles peuvent être explicites ou formelles, c'est-à-dire discutées et décidées, établies entre eux, ou implicites, c'est-à-dire ressenties comme devant être respectées sans avoir été formellement énoncées. Ainsi, par exemple, certains membres du groupe peuvent décider de ne pas s'impliquer dans la formation en limitant fortement leurs prises de parole (norme explicite) ou adopter une telle attitude parce que chacun sent bien que c'est ainsi qu'il faut se comporter (norme implicite). Le retard de plusieurs stagiaires à la reprise de la formation après la pause est à cet égard un bon exemple : ils n'ont pas décidé ensemble d'être en retard mais ils perçoivent que prolonger la pause est acceptable. Un phénomène de normalisation¹⁰ peut donc se produire au-delà ou à côté des normes établies par le formateur.

Lorsqu'une norme est établie, les membres du groupe tendent à s'y conformer. Le conformisme¹¹ est la modification d'un comportement par laquelle l'individu répond aux pressions d'un groupe en cherchant à se mettre en accord par l'adoption des normes qui lui sont proposées ou imposées. En fait, deux raisons majeures poussent un individu à se conformer : la pression du groupe, réelle ou symbolique, à la résistance de laquelle l'individu pourrait se voir exclu du groupe ; le sentiment que la majorité est porteuse d'exactitude ou que son propre jugement, manifestement non partagé par la majorité, manque de validité. En somme, l'individu peut se conformer aux comportements et opinions d'un groupe parce que son désir d'appartenance et de maintien dans le groupe est pour lui essentiel, prime sur la défense de ses idées (ce que Deutch et Gerard¹² nomment la dépendance relationnelle), mais sans y adhérer (attitude dite de complaisance), ou parce qu'il doute de ses propres idées ou n'en a pas encore forgées de définitives et qu'il conçoit que la majorité incarne la « vérité » (ce que Deutch et Gerard nomme la dépendance informationnelle).

Kelman distingue trois processus qui peuvent jouer : l'acquiescement, attitude qui permet d'éviter la punition d'un groupe

engendrée par un manque de conformisme. Il ne s'agit pas d'un accord privé mais bien d'une position prise publiquement. Cette « pression normative à acquiescer » (Kelley) est d'autant plus influente que la cible est attirée par le groupe ; l'intériorisation qui consiste en une acceptation à la fois publique et privée consécutive à un sentiment de véracité des jugements émis. On parle ici de « pression informationnelle », et cette pression sera d'autant plus influente que le porteur de l'information apparaîtra compétent (Ettinger, Hollander et Willis) ; l'identification qui forme à la fois une acceptation publique et privée, mais celles-ci reposent sur le désir de posséder les caractéristiques, les qualités des personnes.

L'on peut se demander bien sûr s'il existe une personnalité conformiste et une personnalité indépendante. De Charms et Roseenbaum ont montré un lien négatif entre le conformisme et l'estime de soi, la personne ayant une estime de soi faible trouverait la sécurité en se conformant. Crowne et Strickland mettent en avant le fait que le conformisme émane d'un besoin d'approbation. En fait, ces recherches comme bien d'autres plaident en faveur de la satisfaction de besoins psychologiques plus qu'en faveur de l'existence d'une personnalité conformiste. On se soumettra singulièrement à la pression de tel ou tel groupe, dans telle ou telle situation¹³ et suivant ses besoins propres.

De même on peut considérer qu'il n'existe pas de personnalité indépendante¹⁴. L'indépendance selon Brehm et Wicklund viendrait de ce que le sujet a besoin d'être libre. Devant la menace de privation de sa liberté, l'individu réagirait par une motivation négative : la réactance¹⁵, le poussant à réinvestir sa liberté. Réinvestir sa liberté, c'est ne pas se conformer sous l'effet de la pression sociale. Aussi la réactance augmente en même temps qu'augmente la menace de perte de liberté, augmente quand le comportement ainsi menacé apparaît plus important, augmente aussi avec le sentiment plus fort qu'on a droit à la liberté. D'autres auteurs suggèrent que ce serait le besoin d'unicité qui pousserait les gens à ne pas se conformer, unicité que valoriserait la société (Snyder et Fromkin).

Malgré ces quelques explications de la soumission à l'influence en termes de besoins psychologiques ou de normes sociales, les modèles explicatifs des phénomènes d'influence accordent une part importante aux caractéristiques de la source sans toutefois occulter quelques variables de situation : légitimité, autorité, proximité, supériorité numérique, proximité de la source et de la cible, etc. L'importance accordée à la cible est bien moindre, on lui attribue une capacité de réaction limitée allant soit dans le sens d'une conformisation, soit dans le sens d'une déviance. Dans ce modèle fonctionnaliste, l'influence est descendante et unilatérale.

Loin de la simple conformisation et des dépendances normative et informationnelle de Deutsch et Gérard, Moscovici appréhende les phénomènes d'influence en termes d'influence majoritaire et d'influence minoritaire.

Il postule en effet que tout autant que la majorité, la minorité, par exemple incarnée par le dissident politique, peut être influente. Un des facteurs les plus importants pour générer de l'influence est, selon lui, le style comportemental. La personne (ou groupe) minoritaire doit apparaître investie du problème, autonome et consistante si elle veut pouvoir influencer, sans quoi, elle subirait un effet dit boomerang : plutôt que d'influencer, elle éloignerait d'elle.

Si une majorité et une minorité peuvent toutes deux influencer, les processus qui les accompagnent et les effets qu'elles produisent sont distincts. Sur le plan diachronique et situationnel, l'influence majoritaire est le fait qu'un individu accepte publiquement le jugement, l'attitude, la réponse, d'une source sans toutefois y adhérer. En fait, plus que de l'acceptation, ce serait de la complaisance. Comme l'exposait Kelman, la complaisance repose sur l'obéissance à une relation de pouvoir exclusivement effective en présence de la source. L'influence minoritaire, quant à elle, est une influence indirecte, c'est-à-dire la perpétuation en dehors de la situation d'influence d'une influence déjà exercée lors de celle-ci, c'est ce que Kelman qualifiait d'intériorisation.

Sur le plan relationnel, l'influence majoritaire provoque un processus de comparaison sociale (Moscovici) en ce sens que, dans cette situation, ce qui est pertinent et important pour le sujet c'est le

groupe, groupe sur lequel il se centre. La résolution du conflit y est de type relationnel (Mugny¹⁶). Par contre, l'influence minoritaire engendre plutôt un processus de validation fondé sur la centration du sujet sur l'objet à juger. Dès lors, le conflit se pose en terme socio-cognitif et non pas exclusivement cognitif parce que la question est bien celle du sens que prend l'objet dans cette situation relationnelle ou par elle.

Ainsi l'influence majoritaire est source de suivisme (complaisance mais pas acceptation privée), l'influence minoritaire produit quant à elle de la conversion¹⁷ (Moscovici, Personnaz), c'est-à-dire une restructuration cognitive ou plutôt socio-cognitive de l'objet du jugement.

Le changement que produit toute influence est ainsi plus ou moins profond sinon effectif, réel. Avec le suivisme c'est plus une résistance au changement qui s'opérationnalise, stratégiquement c'est le meilleur moyen de demeurer sur ses positions sans s'installer dans un conflit dur, durable et socialement coûteux. En validant les opinions des autres, toute conversion devient possible, qu'elle soit ou non volontaire, en tout cas, place est faite au changement et à l'innovation.

Il faut donc que s'effectue une dissociation entre la source et le message de la source, entre le processus de comparaison et le processus de validation¹⁸ (voir plus loin : « le conflit socio-cognitif : comparaison sociale et validation de l'information »).

Comme le montre Tajfel, l'évaluation de soi passe par la connaissance de son appartenance à un groupe et il ne peut y avoir d'identification sociale positive qu'à la condition que l'individu puisse dégager de son propre groupe des caractéristiques positives distinctes et non partagées par un autre groupe. D'ailleurs la dimension inter-groupe n'existe que si une identité positive s'établit par l'identification spécifique à un groupe (Turner, 1981).

Notion	Définition	Exemples	Sanctions possibles
Loi	Prescription fixée par une institution ou un État	Porte sur des principes Droits de l'Homme Libre circulation des biens et des personnes	Oui par un système répressif : Justice, Police Peine, amendes
Règles et règlements	Prescription en ce qui concerne la façon de percevoir, penser, sentir ou agir Fixée par une institution Renvoi aux comportements	Porte sur des fonctionnements, des comportements, des interdictions de comportements Arriver à telle heure Ne pas utiliser telle machine si on n'est pas habilité	Mise à pied Avertissement
Us, coutumes et habitudes	Correspondent à des pratiques courantes	Frapper avant d'entrer Dire bonjour	Pas de punitions formelles Réprobation
Modèles	Correspond à des conduites sociales Auxquelles est associée une idée de valeur	Des rôles sociaux : « le bon stagiaire » « le bon formateur » Des comportements : être membre d'une association caritative	Pas de sanction Distinction du « bon » et du « mauvais » Du « bien » et du « mal »
Normes	Renvoi à des comportements, des jugements, des opinions, des croyances issus d'un groupe (amis, collègues, une catégorie sociale) On apprend une norme On transmet une norme Une norme est le produit d'un collectif, d'un groupe Porte une notion de valeur Et amène les gens à faire siennes (ou non) les normes (intériorisation de valeurs)	Porter un costume lors d'un entretien de recrutement Préférer Beethoven à Clayderman	Pas de sanction Mais classe les gens et les choses dans des catégories : ce qui est (ou non) bon, ce qui est (ou non) désirable Répond à une utilité sociale Ainsi on se fait (ou non) bien voir Le Bac C Ne pas dire de gros mots sur un court de tennis

Le conflit socio-cognitif : comparaison sociale et validation de l'information

Nous abordons ici le concept de conflit socio-cognitif qui constitue une dynamique des interactions sociales. Cette notion porte l'idée suivante : les dimensions sociales de la relation entre des personnes, et non pas le seul échange de cognitions (d'idées, d'opinions), participent des apprentissages, provoquent des évolutions de représentations personnelles favorables à l'acquisition des connaissances, favorisent le développement de compétences.

Définition

Le conflit socio-cognitif résulte de la confrontation de représentations sur un sujet provenant de différents individus en interaction. ■

En nous appuyant sur les travaux de Doise et Mugny, nous allons présenter les différentes configurations de conflits dans lesquelles se trouvent pris les stagiaires et les modalités de résolution de ces conflits. L'ensemble de ces considérations nous amèneront à émettre des propositions opératoires pour le travail du formateur.

Le lecteur trouvera dans les encarts :

- des exemples d'expériences réalisées qui montrent comment l'information qu'on donne à un individu sur ses aptitudes et la manière dont on présente une tâche jouent sur ses performances (Encadré « Contexte social et performance cognitive ») ;
- un approfondissement théorique de la question de l'influence sociale (Encadré « Pour en savoir plus sur l'influence sociale ») qui illustre les problématiques pour l'individu de ses relations avec les gens à la constitution de ses opinions.

Monteil²⁰ et ses collaborateurs montrent les effets de deux facteurs sur les performances des élèves : la comparaison sociale (le niveau ou statut scolaire de l'élève) et la condition d'évaluation qui correspond au mode d'interrogation.

- Comparaison sociale : on indique aux élèves s'ils ont un niveau fort ou faible par rapport aux autres élèves.
- Conditions de non-comparaison : on leur dit qu'ils ont tous le même niveau.
- Conditions d'évaluation anonyme : on dit qu'ils ne seront pas interrogés pendant le cours.
- Conditions individuation : chacun sait qu'il sera interrogé individuellement (en réalité personne ne sera interrogé durant le cours. Une interrogation écrite se déroulera à l'issue du cours).

Résultats :

- En situation de non-comparaison, les bons élèves ont de bons résultats, les mauvais élèves ont de faibles résultats.
- En situation de comparaison, les bons élèves sont très supérieurs aux élèves en situation d'individuation mais en situation d'anonymat les élèves faibles ont des résultats semblables aux bons élèves.
- En situation de comparaison donc, l'idée de fournir une prestation individuelle (individuation) pousse les bons élèves à se surpasser, ce qui n'est pas le cas en situation d'anonymat.

Une autre expérience consiste à jouer sur le niveau « public » des élèves en leur attribuant de la réussite ou de l'échec à une tâche réalisée avant le cours. Cette tâche est conçue de telle manière qu'ils ne puissent pas se faire eux-mêmes une opinion sur leurs performances.

Le résultat qui leur sera annoncé est un résultat fictif.

Au début du cours :

- certains élèves (des bons et des faibles) apprennent qu'ils ont réussi cette tâche ;

- et l'autre moitié (des bons et des faibles) apprennent qu'ils y ont échoué.

Résultats :

- À une tâche à réaliser ensuite, les élèves faibles, auxquels on avait dit qu'ils avaient réussi, obtiennent des performances élevées en situation anonymat ; en revanche ils réalisent leur plus faible score en situation individuation.
- Les élèves faibles auxquels on avait dit qu'ils avaient échoué produisent par la suite des performances insensibles aux modes d'interrogations annoncées (anonyme ou public).
- Les bons élèves auxquels on a dit qu'ils avaient réussi produisent des résultats plus faibles en situation anonymat qu'individuation et les bons élèves auxquels on a dit que leurs premiers résultats étaient mauvais produisent des performances plus élevées en situation anonymat qu'en situation individuation. Les résultats sont inverses à ceux des mauvais élèves.

La conclusion de cette expérience révèle que les élèves faibles lorsqu'ils produisent une interrogation orale publique (situation d'individuation) sont en difficulté, la difficulté grandit lorsque l'attente est importante (vous avez réussi vous serez interrogés publiquement).

Les élèves forts auxquels on dit qu'ils ne seront pas interrogés publiquement (anonymat) désinvestissent l'activité lorsque leur statut est reconnu (vous allez réussir et on ne vous interrogera pas). Ils sont « stabilisés » par la perspective d'une interrogation individuelle lorsque leur statut est sous-évalué (« vous avez trouvé et vous serez interrogés publiquement »).

Les résultats de ces expériences montrent l'influence des conditions d'évaluation sur les performances cognitives des élèves. Les conditions de comparaison sociale (être un bon élève versus être un mauvais élève) combinées à des informations sur des performances (avoir réussi versus avoir échoué) agissent de manière différentielle sur les individus au départ semblables.

Monteil explique que dans ces phénomènes, l'histoire scolaire des sujets et leur schéma de soi scolaire interviennent. Les bons

élèves goûtent plus que les mauvais élèves les interrogations publiques. Cette histoire est si forte que par exemple avec les mauvais élèves une évaluation publique est bien difficile alors même qu'on a pu leur dire préalablement qu'ils avaient eu un bon résultat. Monteil explique que le caractère inhabituel des situations altérerait l'attention des sujets et affecterait leurs performances cognitives.

Une autre expérience consiste à manipuler la signification de la tâche à accomplir : des élèves doivent apprendre à reproduire une même figure géométrique soit sous forme de dessin soit sous forme géométrique. Les résultats montrent que bons et faibles élèves obtiennent les mêmes résultats lorsqu'on leur a dit qu'il s'agit de reproduire un dessin alors que les bons élèves ont des résultats supérieurs lorsqu'on leur avait dit de réaliser une forme géométrique. Il apparaît que le caractère prestigieux de la tâche (une forme géométrique c'est mieux qu'un dessin) est mieux investi par les bons élèves et agit sur leur fonctionnement cognitif. ■

L'influence sociale : la problématique pour le stagiaire

Face à une communication émise par un individu, un formateur ou un autre stagiaire, le stagiaire-récepteur est soumis finalement à deux grandes interrogations : l'une concerne l'opinion émise par rapport à la sienne propre (dimension épistémique), l'autre relève de sa relation à celui qui émet le message, mais aussi aux relations d'ensemble au sein du groupe, et s'exprime en termes d'appartenance groupale et d'identité (dimension relationnelle et identitaire).

Au plan épistémique (de la validité de l'opinion) :

- Quelle est ma connaissance, mon opinion sur le sujet traité ?
- Ai-je raison ou tort ?
- Quelle est l'opinion de la source d'influence (animateurs et stagiaires) ?

Au plan relationnel, identitaire :

- Que va-t-on penser de moi si je change d'avis ?

- Qu'est-ce que je risque si je maintiens mon opinion ou si j'en change ?
- Quelle relation j'entretiens avec le groupe ? Cela a-t-il de l'importance ?
- En changeant d'opinion, quelle sera ma nouvelle identité ?

L'élaboration du conflit (pour le stagiaire : où se situe le conflit ?)

Selon la nature de l'activité à réaliser ou de la cognition à traiter, le conflit subi par le stagiaire s'exprime de manière différente.

• Cas 1

Si la tâche est objective (cet objet est de couleur bleue), je m'attends à ce qu'il y ait accord. Si ce n'est pas le cas, ma question est : « Qui sont ces personnes qui ne pensent pas comme moi ? »

• Cas 2

Si la tâche relève d'une aptitude (perception ambiguë, résolution de problème), la divergence d'opinion est normale, ma question est : « Quelle est la compétence des personnes ? »

• Cas 3

Si la tâche est d'opinion (jugements d'attitudes, valeurs), la divergence est normale, ma question est : « Avec qui vais-je être d'accord, mon groupe ou un hors-groupe ? », l'enjeu est identitaire.

• Cas 4

Si la tâche est non impliquante (formation de jugements, préférences personnelles) : ni enjeu relationnel ni enjeu cognitif.

La résolution du conflit (comment le stagiaire gère-t-il le conflit ?)

La résolution du conflit va donc se jouer autour de questions relationnelles (quelle est la source qui m'influence ?), cognitives (quelles sont les idées et positions avancées), de « l'enjeu » qui prédomine dans cette dynamique socio-cognitive, et va produire des effets d'influence différentiels.

Tableau 3.2 – Cas 1 : tâche objective

Type de source	Source majoritaire	Source minoritaire
Influence directe	Complaisance = menacé par ma différence, je suis le groupe (suivisme)	Indépendance et conformité de soi = je ne me soucie pas de ma relation au groupe
Influence indirecte	Récupération de l'autonomie = mais je n'en pense pas moins	Uniformisation de l'objet = on voit l'objet autrement que moi, il doit donc y avoir une autre manière de le voir (nouvelle représentation)

Tableau 3.3 – Cas 2 : tâche d'aptitudes (capacités)

Type de source	Source compétente	Source incompétente
Influence directe	Dépendance information et imitation = N'ayant pas de position certaine sur le sujet, je fonde mon opinion en m'appuyant sur celle(s) des autres (qui ont l'air compétents)	Invalidation, crainte d'invalidité, distanciation = cette source me semble incompétente, je peux donc avoir ma propre position (invalidation). Mais je peux aussi avoir tort (crainte d'invalidité). Et risque de conflit d'incompétence. Donc, je prends de la distance, j'étudie les différentes perspectives
Influence indirecte	Apathie = pas d'activité sociocognitive	Validation = ce travail cognitif peut conduire à l'adoption de la position de la source ou à produire des idées innovantes

Tableau 3.4 – Cas 3 : tâche d'opinions

Type de source	Source intragroupe		Source hors-groupe	
	majoritaire	minoritaire	majoritaire	minoritaire
Influence directe	Dépendance normative et cohésion = je me sou mets à la position de mon groupe et je joue la cohésion	Différenciation intragroupe et indissociation = penser comme la minorité déviante affecte mon identité (positive), et menace la cohésion	Différenciation catégorielle = des gens différents de moi (majoritaires) ne pensent pas comme moi, je peux donc maintenir ma position	Discrimination, dissociation, remords de la discrimination = des gens différents de moi (minoritaires) ne pensent pas comme moi : – soit, je les discrimine (conflit culturel, racisme) – soit, je dissocie la question du groupe de celle du contenu traité, qui devient principale, et je me convertis à ses idées ou en élabore de nouvelles
Influence indirecte	Conformité = je me conforme au groupe	Pas d'effet	Pas d'effet	Conversion Cryptomnésie sociale

Ces éléments mettent en évidence :

- que les dynamiques relationnelles au sein d'un groupe vont plus ou moins favoriser la décentration cognitive, c'est-à-dire le fait d'étudier la question traitée d'un autre point de vue (un point de vue est une vue d'un point) ;
- qu'elles poussent plus ou moins les individus à exercer un travail cognitif par rapport aux messages émis selon le niveau auquel se situe la résolution du conflit, cognitif Vs relationnel ;
- que les échanges entre les stagiaires produisent sous certaines conditions des déplacements ou des changements d'opinions par la controverse (fait d'entendre et de discuter des opinions contraires aux siennes) ;

- que ces interactions sont efficaces à la condition que les conflits portent sur les idées et non pas entre les personnes ;
- que, par ailleurs, l'influence qu'exerce un individu sur un autre n'est pas nécessairement perceptible à l'œil nu : des phénomènes souterrains se produisent, l'influence peut être différée. Concrètement, à la lecture de ces travaux, on est en droit de se dire que le stagiaire qui acquiesce (par un mouvement de tête) aux idées émises par le formateur n'est pas forcément celui qui verra ses cognitions le plus bouger, qui sera le plus influencé. Il peut très bien pratiquer de la complaisance (manifestation d'une fausse adhésion) ou opérer un faible travail d'élaboration cognitive issu d'une forte attribution de compétence à l'intervenant (traitement périphérique de l'information) ;
- que le formateur n'est pas nécessairement la meilleure source d'influence, la source d'influence la plus performante. Au-delà de la compétence et de la confiance qui lui sont attribuées par les stagiaires est en question la nature même des messages émis, les dispositions des stagiaires eux-mêmes dans la formation et surtout les caractéristiques des relations entre les membres du groupe, formateur compris.

En somme, les conflits forment des sources de modifications des cognitions, attitudes, opinions, de développement des compétences à la condition que soient dépassés ou écartés les conflits entre les personnes au profit des oppositions sur les idées.

« (...) Pour rejeter une position, il faut en quelque sorte se décentrer de sa propre position, ce qui implique déjà une diversification des points de vues à partir desquels on établira un jugement, tout comme la répression volontaire d'une pensée particulière élargirait en fin de compte l'éventail des pensées qui lui sont associées. « (...) L'activité même de rejet d'une position supposerait une construction mentale de celle-ci comme une authentique alternative, quand bien même on s'y oppose, dans le champ de l'innovation. »

Mugny et Pérez²¹

Il faut bien reconnaître qu'en formation, chacun défendant ses idées à l'aune des positions sociales qu'il occupe, qui le cadre, qui le plus ancien de l'entreprise, qui le plus diplômé, qui le plus productif de l'entreprise, qui le représentant de l'idéologie dominante, et le

moment de formation étant lui-même un formidable – et terrible – lieu de comparaison sociale, arriver à cette nécessaire dissociation entre la comparaison sociale (centration sur les individus) et la validation (centration sur les idées) est une aventure, un véritable exercice de style.

Exemple

Quand le stagiaire-problème devient la source du changement

Le contexte : un stage de sensibilisation à la Sécurité routière qui permet de récupérer des points. Un groupe de stagiaires ayant commis des infractions, deux animateurs : un BAFM (spécialiste de l'éducation routière) et un psychologue.

Parmi les stagiaires, un chauffeur de taxi très participatif exprime une grande opposition au système qu'il juge comme étant « une pompe à fric » ; il conteste les apports informationnels des animateurs (la réalité des facteurs d'accident, les facteurs de risque, les statistiques et le mode de fonctionnement de la sphère de la Sécurité Routière. Il considère que tous les propos des animateurs sont erronés sinon mensongers.

Ce qui nous intéresse ici ce sont les dynamiques sociales (les relations et le sentiment d'appartenance sociale) et la dimension épistémique (l'adhésion ou l'attribution de validité aux informations apportées par les animateurs), leur évolution dans le temps.

Au démarrage du stage, on se trouve en présence de deux groupes : d'un côté les animateurs, pré-jugés comme des entrepreneurs de morale, des ayatollah de la cause routière, sinon de doux rêveurs « qui ne travaillent pas sur la route » ; de l'autre des stagiaires qui s'estiment victimes d'un système répressif et injuste. Le sentiment d'appartenance groupale et donc identitaire se forme, en la circonstance, de part et d'autre de cette frontière. Dans ce premier temps du stage, les stagiaires se sentent proches du chauffeur de taxi, se sentent semblables à lui et, comme ils partagent une partie de ses opinions, ils partagent finalement

l'essentiel de ses positions, sans forcément y réfléchir d'ailleurs. La similarité de statut, avoir été privé de ses points, renforcée par un sentiment de stigmatisation et une rancœur certaine, fonde donc un sentiment d'appartenance groupale qui supprime l'attribution de validité ou de pertinence des informations apportées par les animateurs, qu'on écoute à peine d'ailleurs, qu'on cherche à contrer éventuellement comme le fait le chauffeur de taxi.

Mais le chauffeur de taxi dans son attitude d'opposition systématique, tous azimuts, se montre manichéen et sectaire ; il présente finalement le profil d'un individu fermé, peu démocrate, rigide (cf. Moscovici et l'influence minoritaire) et donc peu aimable (au sens « d'amour »), à qui l'on n'a pas trop envie de ressembler. Partant, pour les stagiaires, se sentir semblable de lui devient problématique. S'opère alors un processus de distanciation sociale à l'égard de cet individu et parallèlement un rapprochement vers les animateurs, non pas tant sur le registre catégoriel (l'appartenance groupale) mais sur le plan épistémique (cf. la dissociation de la comparaison et la validation de Doise et Mugny). Ayant dépassé le champ de l'appartenance groupale, d'autant que la ressemblance à ce chauffeur de taxi est peu désirable sinon indésirable, identitairement problématique, les autres stagiaires peuvent investir le champ des informations, des cognitions qui s'expriment, réfléchir aux informations apportées par les animateurs. On ressent même chez certains stagiaires un phénomène de cet ordre-là : ce chauffeur de taxi fermé, buté, sectaire, ne peut qu'avoir tort, les vérités sont donc possiblement les positions inverses aux siennes.

Diachroniquement, c'est-à-dire dans le temps du stage, la question des positions ou appartenances sociales se trouve dépassée au profit d'échanges informationnels, cognitifs et représentationnels qui servent la cause des animateurs. Sauf sans doute pour le chauffeur de taxi dont les opinions dissimulent mal un conformisme et un suivisme béats à son propre groupe d'appartenance : les chauffeurs de taxis. Le coût identitaire d'un changement d'opinions, ici face aux stagiaires, là-bas avec ses

collègues taxis, serait trop fort : pour qui le prendrait-on s'il manifestait un tel changement ?

A priori, et en apparence, individu-problème, notre chauffeur de taxi s'avère être une formidable ressource pédagogique à l'égard duquel, et ce sont deux conditions essentielles, toute tentative « d'élimination » en lui intimant de se taire ou en endiguant sa participation et toute tentation de discrimination en le jugeant négativement (par exemple comme inconscient ou délinquant) constitueraient de la part de l'animateur une erreur stratégique. Il forme au contraire une source de changement des perceptions et opinions des autres stagiaires.



Fiche pratique

Quelques recommandations pour la pratique du formateur

L'ensemble des thèmes que nous venons d'explorer, nous conduisent à proposer ce que l'on pourrait appeler des prescriptions formatives.

Dans son exercice pédagogique le formateur gagnera à :

- solliciter différents points de vue en consultant l'ensemble des stagiaires ;
- jouer la carte de la controverse en faisant parler les stagiaires dont les cognitions et opinions sont opposées ;
- favoriser le conflit d'idées ;
- postposer ses propres points de vue : le formateur attend que les stagiaires aient exprimé leurs opinions, puis débattu, pour énoncer les siennes propres : il les pose après ;
- donner du sens aux idées qui sont échangées et à la formation (quel est son enjeu ?) pour stimuler l'investissement des stagiaires ;
- se départir de la volonté absolue de persuader en limitant le temps passé à défendre ses opinions (savoir « lâcher l'affaire ») ;

- accepter le déni en laissant s'exprimer les opinions contraires et les refus d'adhérer par exemple aux avis du formateur ;
- éviter la psychologisation²² de sa part et de la part des autres stagiaires en intervenant de manière plus ou moins explicite et plus ou moins dirigiste (cf. partie suivante) auprès d'eux. La psychologisation consiste en l'établissement d'un lien causal entre le comportement ou le message émis par une minorité et ses caractéristiques psychologiques. ■

Exemple

Pour illustrer la psychologisation, voici une histoire vraie parmi tant d'autres.

L'institutrice Madame Nous-Sommes-Tous-Des-Psychologues sollicite auprès du papa du petit Pierre, 5 ans, un rendez-vous. À l'heure du rendez-vous, l'institutrice suggère au papa d'emmener Pierre chez un psychothérapeute. En effet, il dessine des prisons. Le papa de Pierre, étonné, regarde avec la maîtresse les dessins symptomatiques. En quelques secondes le papa de Pierre identifie la figuration d'une mezzanine avec un bureau et un ordinateur portable. Il explique à la maîtresse que la famille est en train de déménager et que Pierre a fait savoir à ses parents qu'il aimerait avoir une chambre en mezzanine et un ordinateur. Perplexe, la maîtresse lui demande : « Oui, mais pourquoi a-t-il tout dessiné en noir, c'est bizarre non ? ». Aussitôt le papa convoque Pierre qui joue un peu plus loin.

- « Pierre, pourquoi as-tu fait ce dessin tout en noir ? »
- « Ben papa, j'avais plein de feutres mais c'était le seul qui marchait. »

« De toute évidence, en favorisant la divergence, puis le débat, par l'hétérogénéité des individus, leur appartenance à des professions distinctes, la distance entre les positions individuelles, par une moindre cohésion des groupes ou une confiance accrue entre leurs membres, on polarise le consensus. N'est-ce pas d'ailleurs la caractéristique d'un tel consensus que les choix communs ne soient pas donnés à l'avance par une règle de majorité ou de compromis, mais découverts au cours d'une délibération effective ? Sur cette base, ils s'ancrent dans la collectivité autant que les individus. C'est pourquoi qui se rassemble a intérêt à ne pas se ressembler. Et pourtant, il est vrai, qui se ressemble s'assemble. Toutes nos relations collectives tournent autour de ce paradoxe. »

L'essentiel

- ▶▶ **Les relations interpersonnelles** se jouent toujours à deux niveaux : celui des informations que les interlocuteurs échangent, ce qu'ils se disent ; celui de la nature même de leur relation, leur positionnement respectif, leur sentiment d'homologie ou leur identité respective.
- ▶▶ **Dans sa manière de se présenter**, ce qu'il dit de lui, plus généralement de communiquer avec les stagiaires, mais aussi de gérer les échanges entre les stagiaires eux-mêmes, le formateur peut, sans nécessairement le vouloir, rendre saillant les différences sociales et/ou statutaires (positionnelles) entre les membres du groupe et ainsi desservir le but formatif qu'il poursuit car les échanges se cristalliseraient sur les personnes (enjeu et risque de conflit relationnels) et non plus sur ce dont ils ont à parler (enjeu informationnel). C'est à la seule condition d'une dissociation entre la comparaison sociale et la validation que l'élaboration cognitive peut trouver sa place.
- ▶▶ **L'influence du formateur**, outre l'état du conflit socio-cognitif, peut asseoir sa crédibilité sur des modalités telles que son éducation, sa compétence à laquelle ses interlocuteurs associent confiance, désintérêt et non volonté de convaincre à tout prix.
- ▶▶ **La sympathie et l'attrait physique** constituent d'autres facteurs de crédibilité.
- ▶▶ **Du côté du stagiaire**, si la mémorisation et la compréhension sont deux mécanismes dissociés, il sera plus assurément convaincu et sujet à des changements d'attitudes si les arguments qui lui sont adressés sont nombreux, s'il est attentif, s'il opère un traitement dit central de l'information (procès cognitif).

1- « Les nexus (ici nous pensons à la notion "le groupe en formation") peuvent être caractérisés comme des nœuds affectifs prélogiques communs à un grand nombre d'individus dans une société particulière. Ils servent de justifications et de repères pour toute une série de jugements, d'engagements et d'actes publics (...). Ils cristallisent des valeurs ou des contre-valeurs, ils ordonnent l'attachement et la répulsion en fournissant des critères d'adhésion ou de rejet. Leur mise en œuvre à l'émission ou à la réception désigne des jugements préformés et s'accompagne d'une impression émotive marquée. (...) » Rouquette M.-L., *Sur la connaissance des masses, essai de psychologie politique*, « Vies sociales », Grenoble, PUG, 1994, p. 67-73.

2- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Une logique de la Communication*, Éditions du Seuil, 1972.

3- Ghiglione énonce un troisième niveau : modal : « Qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il en pense ? », par rapport au niveau référentiel.

4- Même si lui-même agit au nom d'une autorité qui le dépasse, ici et maintenant, il a délégué d'autorité.

5- Chacun perçoit bien qu'un homme politique de premier rang, expliquant qu'il goûte peu cet art sportif qu'est le Sumo, nous dit autre chose, nous parle d'un autre et de lui, de leurs relations, et, au-delà, de leur position respective. Un goût opposé pour *s'également poser*.

6- Nous reprenons ici en partie l'esquisse notionnelle de Beauvois J.L., Joule R.V., Monteil J.M., « Avant-propos », in *Perspectives cognitives et conduites sociales, vol.2, Représentations et processus socio-cognitifs*, Cousset, Delval, 1989, p. 10-12.

7- Quand ce type de situation se produit, les stagiaires qui ne connaissent pas le « monde » des psychologues s'en trouvent fort surpris.

8- Bromberg M., La Communication : le « pourquoi », in Ghiglione R., Bonnet C., Richard J.-F., *Traité de psychologie cognitive 3 : cognition, représentation, communication*, Dunod, 1992, p. 229-274.

9- Notons que l'effet du niveau d'implication du sujet récepteur sur son degré d'adhésion au message qu'il reçoit est diversement apprécié chez les chercheurs. Certains concluent qu'un degré élevé d'implication du récepteur accroît son adhésion, d'autres disent l'inverse. La question de la polarité de la réponse cognitive, être favorable Vs être défavorable avec le message émis, n'est pas tranchée.

10- Ce phénomène de normalisation apparaît dans l'expérience de Sherif sur l'effet autokinétique : la projection d'un point lumineux immobile présenté à une certaine distance donne l'impression qu'il bouge de façon erratique. Un sujet seul se crée une norme qui se voit modifiée dans le sens d'une norme commune lorsqu'il est en situation de groupe.

11- Asch illustre le conformisme par l'expérience suivante : sur une feuille de carton il représente une barre verticale (étalon), sur une autre feuille il représente trois barres dont l'une est de longueur égale à la barre étalon. Un sujet naïf est confronté aux jugements soit erronés soit corrects, unanimes ou non, d'une majorité numérique (les compères de l'expérimentateur) portant sur l'estimation que telle des trois barres est identique en longueur à la barre étalon. Le sujet naïf étant toujours situé à l'avant-dernière place, la modalité de réponse orale permet qu'il prenne connaissance de la réponse de la majorité des compères. Lorsque les compères répondent unanimement, les résultats indiquent qu'un quart des personnes ne se laisse pas influencer (les « indépendants »), qu'un tiers répond systématiquement comme les compères (les « conformistes »), les autres formulent des réponses fausses et des réponses correctes. Les différentes conditions expérimentales mises en œuvre par Asch montrent que les conditions optimales de l'efficacité de l'influence reposent notamment sur le caractère unanime des jugements des complices et sur la taille du groupe : lorsque celui-ci comprend entre quatre et six personnes. En deçà et au delà de ces nombres, l'influence est moindre ou sensiblement identique.

12- Voir Faucheux C., Moscovici S., *Psychologie théorique et expérimentale*, Mouton, 1971.

13- L'expérience de Milgram a permis de dégager les conditions optimales de l'obéissance à l'autorité : 1/ la légitimité de l'autorité, 2/ l'éloignement de la victime, 3/ la proximité de l'autorité, 4/ la responsabilisation de

la victime, et un concept clé, celui d'état agentique (agir au nom d'une autorité qui nous dépasse : agent Vs acteur).

14- On distingue l'indépendance de l'anticonformisme en ce que l'anticonformisme est une fin en soi.

15- Résistance d'un individu qui se sait l'objet d'une tentative d'influence. Il va développer des résistances plus importantes (Brehm).

16- Mugny G., « Complaisance et conversion dans le paradigme de Asch », *Bulletin de psychologie*, 368, 49-60.

17- Conversion signifie processus de modification cognitive ou perceptive, par lequel une personne continue à donner sa réponse usuelle alors qu'implicitement, elle adopte les vues ou les réponses d'autrui sans qu'elle en soit nécessairement consciente. L'influence de la minorité s'exerce à la condition que celle-ci apparaisse consistante et cohérente. À l'inverse, si la minorité consistante devient excessive et par conséquent donne d'elle une image rigide, dogmatique, intolérante, alors « de la consistance comportementale, ce n'est plus donc la dimension plus cognitive qui prédomine, mais son aspect régulateur de l'appartenance au groupe, le blocage de la négociation faisant corps avec une régulation dogmatique de la minorité » (Mugny et Papastamou).

18- Mugny G. et Pérez J.A., « Discrimination dans l'influence minoritaire : le modèle de la dissociation », in Beauvois J.L., Joule R.V., Monteil J.M., *Perspectives cognitives et conduites sociales 2*, Cousset, Delval, 1989.

19- Foulin J.N., Mouchon S., *Psychologie de l'Education*, Editions Nathan, 1998.

20- Monteil J.M., *Eduquer et former – Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, 1998.

21- Mugny G., Pérez J.A., « Psychologisation et déni : indissociation et dissociation de la comparaison et de la validation. », in Beauvois J.L., Joule R.V., Monteil J.M. (1989). *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol.2, Représentations et processus socio-cognitifs, Cousset, Delval, p. 205-226.

22- La psychologisation empêche l'indissociation entre la source et le message, condition indispensable pour la réalisation de la conversion. Elle constitue moins un écran dans le traitement cognitif de l'information qu'une stratégie de résistance : « La psychologisation serait donc plus facilement activée en tant que résistance au changement, lorsque la description psychologique de la minorité active n'occulte pas le contenu idéologique de son message mais le met en relief en établissant notamment sa causalité "endogène" et partant psychologique. » (Mugny).

23- Moscovici S., Doise W., *Dissensions et Consensus*, PUF, 1992.

Chapitre 4

Gérer les individus et les groupes : des principes aux applications concrètes

« Le monde entier est un théâtre dont nous sommes tous les acteurs ».

Shakespeare

Executive summary

- ▶▶ **Bien des situations auxquelles** est confronté un formateur peuvent être vécues comme une difficulté sinon un problème. Il n'est pas si sûr qu'elles en soient toutes.
- ▶▶ **Quoi qu'il en soit**, le formateur peut mettre en œuvre un certain nombre de principes psychosociaux, en guise d'actes préventifs, qui lui assureront de bonnes relations avec et entre ses stagiaires.
- ▶▶ **Il dispose aussi**, lorsque des comportements deviennent problématiques, de différents niveaux d'intervention pour les infléchir, du plus subtil ou implicite au plus formel et coercitif.
- ▶▶ **Au-delà**, le formateur doit se départir de quelques pièges cognitivo-relationnels dans lesquels nous tombons vite et parallèlement accepter quelques dispositions

gênantes, pas tant que ça en fait, dans lesquelles peuvent se trouver les stagiaires.

- **Forts des considérations précédentes**, nous présentons 28 types d'individus et 4 types de groupes pour lesquels nous proposons des modes opératoires de gestion.
- **Nous clôturons ce chapitre** par la présentation des difficultés et intérêts d'un contexte particulier de formation : la co-animation.

Nous nous tournons maintenant vers les aspects relationnels ou humains de l'acte de formation, ce qui n'est pas un moindre souci, bien au contraire. On pourrait même dire que la dimension technique ou pédagogique de la formation représente une difficulté temporaire, elle s'exerce la ou les premières fois qu'on traite un sujet et qu'on transmet des connaissances. Avec la répétition et donc l'expérience, par un jeu d'essais-erreurs, on circonscrit les bons procédés pédagogiques et finalement, à quelques ajustements près, on déroulera sa séquence de la même manière (ou des mêmes manières) quel que soit le public : on ira plus ou moins vite, on élèvera plus ou moins le niveau de conceptualisation ou de théorisation de nos sujets, on recourra plus ou moins au questionnement des stagiaires ou à telle ou telle technique pédagogique.

À l'inverse, la dimension relationnelle de la formation constitue une difficulté permanente et récurrente. Ainsi, pour n'en donner que quelques illustrations, le formateur aura à composer avec des personnes différentes par leur personnalité : qui le timide, qui le bavard, qui l'agressif ; par leurs comportements : qui l'agité, qui le « téléphoneur » ; par leurs intentions : qui le saboteur, qui le dragueur ; par leur position sociale et professionnelle : qui l'ouvrier, qui le cadre supérieur. Il lui faudra gérer les relations duales entre chaque stagiaire et lui, gérer celles des stagiaires entre eux, lesquels stagiaires pourront être dissemblables ou semblables, intimes ou étrangers, consensuels ou opposants. Et il lui faudra à chaque

nouvelle session appréhender les « personnages » qui forment son groupe et établir des conditions relationnelles optimales.

Si l'approche pédagogique peut assez vite trouver un format efficace en toute situation ou presque, la gestion des individus et des groupes est nécessairement une élaboration en direct, une adaptation permanente au contexte, une construction.

Nous allons tout d'abord présenter quelques dimensions fondamentales relatives à la constitution et au fonctionnement d'un groupe qui vont nous permettre de comprendre les enjeux et les jeux interpersonnels qui s'actualisent dans les univers humains. Cet accès au fonctionnement relationnel des individus nous permettra ensuite d'échafauder des principes de comportements pour le formateur et de gestion des individus par le formateur pour que ce moment de formation se passe pour le mieux. Une fois ces principes posés, nous verrons concrètement – dans un souci donc d'application de connaissances théoriques – comment le formateur doit procéder lorsqu'il se trouve confronté à différents personnages et groupes, plus ou moins singuliers, plus ou moins dérangeants, ainsi l'agressif, ainsi le je-sais-tout, ainsi encore le groupe conflictuel.

Où est le problème ?

Évidemment, tous les individus et tous les groupes peuvent être sources de difficultés pour un formateur. Parfois même, des groupes qui pour la majorité des formateurs paraîtraient « normaux » et « faciles » seraient pour certains des groupes « problématiques ».

Exemple

Suspicion à l'endroit de stagiaires normatifs

Certains formateurs s'inquiètent d'un groupe participatif, sympathique et travailleur, sans conflits et facilement en accord avec eux. Tout se passe comme si dans l'esprit du formateur, le fait d'avoir un tel groupe est douteux, anormal, cache une anomalie, comme si par essence les relations interpersonnelles

étaient sujettes à problèmes, à tension, à opposition, voire à conflits. On pourra d'ailleurs se demander, face à une telle préconception du formateur, ce qu'il injecte du coup lui-même dans le groupe comme ingrédients relationnels.

N'est-ce pas finalement par là qu'il faut commencer ? C'est-à-dire commencer par se demander ce qui fait problème dans cet espace de formation ou qui est source de problème. En quoi par exemple, le timide fait-il problème ? En quoi celui qui veut prendre la place du formateur fait-il problème ? En quoi celui qui tient des propos discriminatoires à l'endroit d'une autre catégorie sociale¹ pose-t-il problème ? En quoi celui qui n'est que rarement d'accord avec le formateur est-il un obstacle aux intentions pédagogiques du formateur ?

Exemple

Être contredit : une angoisse de formateur

Se voir contredit est une des grandes angoisses des formateurs : peur de ne pas savoir contre-argumenter, peur de perdre son autorité « légitime ». Cette angoisse est somme toute très légitime, partant, la question l'est aussi, mais les travaux de la psychologie sociale nous pousseraient plus volontiers à inverser la question pour en adopter une contre-intuitive et iconoclaste : la non-contradiction des stagiaires est-elle un problème ? Notre chapitre précédent a répondu à cette question.

Transformer en questions générales, nous arrivons ainsi aux interrogations suivantes :

- Dans quelle mesure le comportement d'un stagiaire gêne-t-il le groupe ou un membre du groupe ?
- Dans quelle mesure le comportement d'un stagiaire gêne-t-il le formateur ?

- Dans quelle mesure le comportement d'un stagiaire empêche-t-il d'accomplir le travail que formateur et stagiaires doivent produire ?

Poser de telles questions revient finalement à se demander quels sont les effets que produisent les comportements du stagiaire sur les autres individus, sur le formateur et sur le déroulement de la session.

Principes attitudeaux vis-à-vis des stagiaires

« Les mauvaises herbes même sont de celles que l'on pourrait rendre bonnes en en usant congrûment. »

Guillaume Apollinaire

Ne pas infantiliser les stagiaires

Formateur, on est souvent surpris par la capacité des stagiaires et des groupes en situation de formation à, comme diraient certains, régresser. Nous n'entrerons pas dans le cœur de cette notion, on se contentera de dire qu'effectivement certains groupes développent des comportements potaches : voici le manager de quarante personnes qui comme au bon vieux temps du collège se confectionne une sarbacane avec son stylo bic et des boules de papier mâché pour tirer sur ses co-stagiaires ; voilà encore celui qui cache les affaires des autres et celui qui en rit... Le 1^{er} avril reste un jour traditionnel bien connu des enseignants où les formateurs se voient aussi décorés sur leur costume bien arrangé. Les échanges de SMS au sein de la salle marchent aussi entre adultes.

Ces exemples illustrent simplement des comportements (comportements très contextuels : mettez des adultes dans un cadre qui ressemble à celui de l'école et vous verrez des comportements infantiles se développer) courants en formation qui poussent souvent le formateur à traiter ses stagiaires (des adultes) comme des enfants.

Exemple

Quelques procédés infantilisants

- dire « Chut ! » aux stagiaires ;
- taper sur la table ;
- les menacer de leur supprimer leur journal ou leur téléphone ;
- leur dire qu'ils se comportent comme des enfants.

Cette équivalence de registre : comportements infantiles des stagiaires-traitement d'adulte à enfants du formateur n'est en fait pas opératoire et même néfaste. En effet, les adultes acceptent très mal d'être ainsi traités comme des enfants. Le formateur en est généralement très vite informé tant la rapidité de réaction et le degré de virulence des stagiaires sont forts. Ce procédé n'est donc pas adapté. Il est vécu comme une stigmatisation voire une humiliation.

Même si les stagiaires se comportent comme des enfants, le formateur doit toujours les traiter comme des adultes.

Toujours respecter les stagiaires

Il peut arriver aussi que certains stagiaires se montrent peu polis, peu courtois ou irrespectueux avec d'autres stagiaires ou avec le formateur. Par exemple, certains stagiaires ont un champ lexical pauvre et accèdent à l'expression orale par des vocables plutôt vulgaires parfois même orduriers (« les mecs », « les flics », « le fric », « ça casse les... »). D'autres encore font entendre au formateur qu'il n'est pas compétent, qu'il dit des âneries.

Ces formes différentes d'irrespect peuvent conduire le formateur lui-même à manquer de respect (sans pour autant qu'il devienne vulgaire), souvent même un formateur attaqué développera une logique du « œil pour œil dent pour dent », rendant coup pour coup à son agresseur. Cette logique de réaction du formateur conduit généralement à l'escalade des attaques avec pour aboutissement un conflit ouvert irréversible et irréparable. Le formateur pourra

toujours se dire, bien sûr, qu'il n'a fait que se défendre, considérer son action légitime, il n'aura pourtant en rien endigué le comportement contestable de son interlocuteur, au contraire, il l'aura alimenté.

Avec l'exemple du langage, le formateur gagnerait sans doute à se demander en premier lieu si la « tenue langagière » de son stagiaire est une manifestation d'opposition à la formation et d'attaque des personnes ou s'il s'agit tout simplement d'un style langagier porté par un stagiaire par ailleurs très investi dans la formation. Dès lors, il pourra, dans un second temps, respectivement opter pour une mesure de recadrage ou tolérer un mode d'expression généralement peu en cour.

Adopter un préjugé favorable

« Les épines que j'ai recueillies viennent de l'arbre que j'ai planté. »

Lord Byron

Les visages, les vêtements, les propos des stagiaires mais aussi les avis portés sur eux activent nos stéréotypes et préjugés (cf. l'encadré dédié). En peu de temps, et même si nous tentons de nous en préserver, nous nous forgeons une opinion sur les stagiaires soit parce qu'ils ressemblent à des groupes d'individus que nous avons déjà étiquetés (ce peut être les fonctionnaires, les jeunes, les femmes, les ingénieurs, les psys, ceux qui roulent en BMW, ceux qui fument des Camels, ceux qui ont des cheveux en forme de crête rouge, etc.) soit parce que nous disposons d'informations préalables sur nos stagiaires : par exemple le collègue formateur nous a parlé d'eux (« tu vas avoir untel, tu vas voir il parle tout le temps », « tu as le groupe B3, je te souhaite bien du courage (...) »).

Ce mécanisme cognitif est normal mais dans la pratique du formateur il pose un problème fort important. En effet, ces stéréotypes et préjugés créent chez nous des attentes, des prédictions : « il va falloir que je passe mon temps à faire taire ce

stagiaire », « je m'attends à passer une journée difficile avec ce groupe ». Et nombre de travaux scientifiques montrent que nous générons nous-mêmes ces attentes, que nous créons nous-mêmes nos propres prédictions. Ce phénomène se nomme l'effet pygmalion.

L'effet Pygmalion et la prédiction créatrice

Pygmalion est un roi légendaire de l'île de Chypre, sculpteur, auteur d'une statue de Galatée dont il devient amoureux. Il obtint d'Aphrodite de la rendre vivante. Il la prit pour épouse.

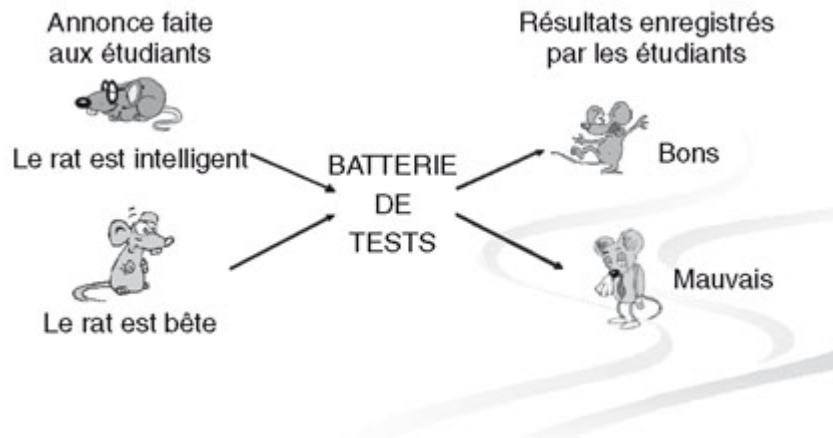
L'effet Pygmalion est présenté par Rosenthal et Jacobson dans leur ouvrage *Pygmalion à l'école*. Les auteurs montrent que les préjugés d'un enseignant peuvent, inconsciemment, affecter les résultats des élèves. L'idée générique de ce phénomène est le suivant : s'attendant à voir se produire un phénomène, à l'aune de stéréotypes ou d'informations dont on dispose (par exemple le formateur a été informé qu'il allait avoir dans son groupe un stagiaire « impossible »), on produit consciemment ou inconsciemment des comportements qui vont générer le phénomène attendu.

Trois exemples :

Exemple 1 : L'expérience de Rosenthal avec des rats

Des étudiants doivent faire passer des épreuves à des rats. A certains on annonce que leurs rats ont des capacités supérieures, à d'autres qu'ils ont des capacités inférieures (en réalité elles sont identiques). Les résultats finaux montrent que les rats dits supérieurs obtiennent de meilleurs résultats que les rats dits inférieurs. Dans cette expérience, on voit bien que le résultat différentiel ne relève pas des rats mais des étudiants qui dans leur mode d'administration de l'expérience ont engendré des résultats différents, fidèles à leurs attentes.

L'effet pygmalion ou la prédiction créatrice



Exemple 2 : La similarité des notes

Une étude consiste à comparer la similarité des notes (la ressemblance des notes) entre le cadet et l'aîné selon qu'ils avaient eu un enseignant identique ou un enseignant différent à un moment de leur scolarité. Les résultats montrent que la similarité des notes est plus forte dans le cas où l'aîné et le cadet ont eu le même enseignant. Tous autres facteurs écartés, l'explication tient à l'effet pygmalion : l'enseignant ayant eu le grand frère (par exemple en 2000) fonde des attentes, des prédictions, quant aux capacités du petit frère (accueilli en 2002), sans doute en vertu d'une croyance en l'innéité de l'intelligence et/ou de déterminismes familiaux favorables vs défavorables, et, inconsciemment développe des comportements ou des conduites pédagogiques mieux à même de favoriser Vs défavoriser la réussite de l'élève (intérêt porté à l'élève, sollicitation de l'élève, valorisation des interventions de l'élève, etc.).

Exemple 3 : Les policiers et les relations sur la voie publique

À discuter avec les agents de la force publique, notamment ceux qui sont le plus expérimentés, on entend un discours qui relève de cet effet pygmalion. Nombre d'entre eux disent avoir pris conscience avec l'expérience qu'il pouvait leur arriver d'être les générateurs des tensions et conflits qu'ils redoutaient. Dès lors, ils ont changé leurs modes d'approche des citoyens (par exemple le

rythme de leur pas), leurs postures physiques (par exemple moins se tenir à la manière d'un militaire) et leurs modes de communication (par exemple ne plus tutoyer les jeunes).

Avec l'effet pygmalion, on voit bien que le formateur qui serait habité par les idées suivantes :

- « les stagiaires, en formation ils ne pensent qu'à prendre du bon temps loin de leur travail » ;
- « les stagiaires ils se comportent comme des enfants » ;
- « les stagiaires ils ont des idées sur tout mais ils ne savent rien » ;
- « les stagiaires ne sont pas encombrés par leur intelligence » ;
- « un groupe de toute façon c'est ingérable, il faut être ferme » ;

ou qui serait misanthrope connaîtrait dans son exercice professionnel des aventures difficiles..., qu'il aurait lui-même générées. ■

Ainsi, si je m'attends à ce qu'un stagiaire ait un comportement dérangeant lors de la session, il est fort probable que je développe un comportement qui le rende ainsi. Par exemple, je vais moins le solliciter, être plus directif avec lui qu'avec les autres stagiaires, moins saluer ses interventions, autant d'actes de ma part qui déterminent chez le stagiaire un comportement peu agréable.

À l'inverse, si je pense que tel stagiaire sera pour moi une ressource, j'aurai tendance à le solliciter, à être fort aimable avec lui, à valoriser ses interventions, et peut-être à aller faire la pause-café avec lui, autant d'actes de ma part qui favorisent sinon conditionnent chez lui une attitude active positive. Bref, sous mon influence inconsciente, il prendra la forme que j'avais imaginée.

Ce fameux effet Pygmalion, dont ont bien conscience ceux qui exercent des métiers d'ordre public, l'expérience leur ayant montré qu'ils sont souvent les générateurs des conflits qu'ils redoutent, est donc un mécanisme qu'il faut considérer comme très actif dans les relations interpersonnelles et dont il faut se méfier, surtout si nos pré-idées sont négatives. Pour en limiter les avatars, le formateur

gagnera à initier ses relations porté par des attentes positives, des pré-jugements favorables.

D'un point de vue purement technique, sa science des avantages et inconvénients des différentes méthodes et techniques pédagogiques, acquise par l'expérience, lui aura donné à se composer une certaine pratique professionnelle – des manières de dire et des modes de faire – efficiente et efficace.

Respecter le contrat relationnel

Figure professionnelle du formateur et perception de la relation

Nous avons abordé dans les rubriques « comment le formateur doit-il se présenter ? » et « présentation du stage » l'importance de ces informations.

Évidemment, l'ouverture du stage est déterminante, les communications tout au long du stage le sont tout autant car elles marquent les positions des personnes entre elles, elles symbolisent la nature des relations entre les individus.

Par exemple, que renvoie à ses stagiaires le formateur :

- qui demande « est-ce que vous savez ? », « est-ce que vous comprenez ? »,
- qui exhorte les stagiaires à réfléchir : « réfléchissez un peu ! »,
- qui pour obtenir qu'ils se taisent dit « chut ! » ou tape de la main sur la table,
- qui les appellent « les élèves » et nomme son action de formation « cours »,
- qui appelle leur vigilance sur un thème en disant « avez-vous conscience... ? » ou « êtes-vous conscients... ? » ou « vous ne vous rendez pas compte que... ».
- qui pour faire cesser un comportement dérangeant exprime un « ça suffit ! »,
- qui pour les faire revenir dans la salle frappe des mains.

Chacune de ces formulations, livrées sensément ou inconsciemment par le formateur, fixent les places ou les positions qu'occupent les individus les uns par rapport aux autres.

Ainsi celui qui demande à ses stagiaires s'ils savent quelque chose se donne à voir comme un sachant face à des ignorants, celui qui dit « chut ! » ressemble au maître de classe, lequel se trouve face, non pas à des adultes, mais à des élèves, celui qui dit « êtes-vous conscients... ? » semble s'adresser à des inconscients, des irresponsables, lui étant, du coup, leur conscience, l'utilisateur du « ça suffit ! » est la figure du papa face à ses enfants.

Tableau 4.1

Quelques expressions du formateur	Figures sociales et professionnelles	
	de l'interlocuteur	de l'interlocuté
« La classe »	Le maître	L'élève
« Les élèves »	Le maître	L'élève
« Savez-vous ? »	Le savant	L'ignorant
« C'est bien ! »	Le maître	L'élève
« Voilà une question intéressante »	Le sachant	L'imbécile fréquent
« Non c'est pas ça ! »	Le sachant	L'imbécile
« Mauvaise réponse ! »	Le sachant	L'imbécile
« Est-ce que vous comprenez ? »	Le sachant	L'imbécile
« Réfléchissez un peu »	Le sachant moraliste	L'imbécile fainéant
« Vous rendez-vous compte ? »	Le juge	L'inconscient
« Ça ce n'est pas bien »	Le juge	L'immature Le déviant
« Vous, vous avez un problème »	Le psychologue	Le malade mental
« Si j'étais vous »	Le conseiller-juge	L'incompétent
« Vous ne devriez pas faire votre travail de cette manière »	Le conseiller-juge	L'incompétent

Formules alternatives

En guise de formules plus adaptées au cadre de la formation, au lieu d'interroger des connaissances ou des savoirs (« savez-vous ? »), on interroge des avis, des points de vue (« À votre avis... ? » ; « Selon vous... ? »). La finalité est la même : le formateur veut connaître les connaissances des stagiaires mais, ainsi formulée, sa requête fait sentir aux stagiaires non pas qu'il y a une bonne réponse ou une réponse juste (avoir raison ou tort, savoir ou non) mais que chacun a le droit d'avoir un point de vue sur le sujet traité, un point de vue qu'on a envie d'entendre et qu'on respectera.

Il n'est pas rare d'ailleurs que les formateurs ne respectent pas le contrat de communication qu'ils instaurent. En effet, ils ouvrent le stage en insistant sur l'importance de la participation de chacun des membres du groupe et retoquent leurs propositions, les plaçant ainsi dans une situation d'injonction contradictoire (double-bind, Watzlawick). On ne peut pas demander à des stagiaires de s'exprimer librement et leur reprocher les idées qu'ils émettent

Individualiser préférentiellement les interventions de recadrage

Lorsqu'un stagiaire commet un comportement problématique, le « réflexe » ou le calcul peut nous amener à recadrer ce stagiaire en public. Cette attitude peut être perçue très négativement par celui-ci et engendrer une tension supplémentaire. En effet, se posent à nouveau les questions de l'infantilisation du stagiaire (« se faire remonter les bretelles ») et de son exposition aux autres (« se faire remonter les bretelles – qui plus est – devant les autres »). Aussi, préférera-t-on recadrer le gêneur de manière ni condescendante ni publique.

D'aucuns pensent que recadrer un individu en public impacte plus fortement sur lui puisque justement, pour les défenseurs de cette mesure, le groupe va exercer comme une pression supplémentaire sur lui, le groupe devenant ainsi une sorte d'agent de contrôle. Ce n'est pas si sûr parce que le groupe est plutôt solidaire en vertu d'une commune position sociale ici et maintenant (élément fondateur d'une appartenance catégorielle) et en vertu d'un

processus affinitaire reposant sur le partage du sort. Et il pourrait se percevoir dans la – désagréable – peau du suppôt de Satan. Mais il peut bien sûr arriver qu'il faille le faire devant le groupe, parfois même pour l'ensemble du groupe.

Ajoutons sur ce sujet deux observations liées à la relation entre les stagiaires lorsque l'un d'eux produit des comportements dérangeants, par exemple il conteste systématiquement le formateur ou il utilise son téléphone. Nous avons vu que certaines formes de recadrage peuvent être infantilisantes pour le stagiaire ainsi interpellé. Pour les autres stagiaires, non concernés, l'intervention peut être perçue de la même manière et déplaire aussi, le groupe devenant par coup solidaire de « l'infantilisé ». Le problème ici repose sur la forme, sur le mode de faire du formateur. Car évidemment chacun serait en droit de penser qu'il pourrait être lui-même ainsi maltraité.

Prendre les problèmes à sa charge

Mais, et c'est là notre seconde observation, le groupe peut, comme le formateur, se trouver gêné par l'attitude du stagiaire, c'est généralement le cas, souvent dans un premier temps il s'en amuse puis, dans un second temps, en pâtit, ce que le formateur ne perçoit ni ne conçoit forcément.

Aussi, l'intervention du formateur forme un souhait de la part du groupe. Le groupe attend du formateur qu'il agisse, cette attente peut être tue ou exprimée (souvent lors des pauses), si elle n'est pas satisfaite, cela lui sera reproché. En somme, le groupe attend du formateur qu'il manage son auditoire et sera sensible à sa manière de gérer les problèmes. L'avatar majeur étant que le formateur s'en remette au groupe, par une attitude de laisser-faire et d'attentisme, pour régler les problèmes. Cette posture est dangereuse dans la mesure où, on l'a vu, le groupe attribue – à raison – au formateur la mission de le gérer et où s'en remettre aux membres du groupe revient à perdre le contrôle de la situation puisque le formateur ne sait pas comment les stagiaires vont opérer.

Exemple

Dimanche, 11 h 00. Jérôme monte sur la table de la cuisine. Son père ne dit rien.

Dimanche, 12 h 15. Jérôme monte sur la table de la cuisine. Son père ne dit rien.

Dimanche, 13 h 45. Jérôme monte à nouveau sur la table.

– « Jérôme, descends de la table ! » lui dit son papa.

Jérôme ne descend pas.

Dimanche, 16 h 00. Jérôme monte encore une fois sur la table.

– « Jérôme ! Je t'ai dit tout à l'heure de ne pas monter sur la table » insiste son père.

Jérôme ne descend pas.

Son père ne dit rien.

Lundi, 8 h 00. Jérôme monte sur la table.

– « Jérôme ! Je t'ai dit cent fois de ne pas monter sur cette fichue table, maintenant tu descends tout de suite ! ».

(...)

La question soulevée ici est celle de l'obéissance puis de l'acceptation et la compréhension d'une requête. Avec Jérôme comme avec tout individu, enfant ou adulte, on voit bien qu'ayant laisser-faire dans un premier temps et différé le moment d'intervention (ici à 13 h 45 au moment de la 3^e occurrence), le papa de Jérôme connaît de fortes difficultés à obtenir ce qu'il veut, à influencer sur le comportement de son fils.

Chacun imagine aisément la suite : Jérôme ne comprend pas pourquoi jusqu'alors on ne lui a rien dit (les deux premières occurrences), puis pourquoi son père n'a pas fait montre plus tôt (la 3^e occurrence) de plus d'autorité et de sévérité (suggérant une possible sanction). Tout devient dès lors plus compliqué. Au final le papa de Jérôme verra s'exécuter son injonction au prix, pour le petit

Jérôme, d'un sentiment d'incompréhension et d'injustice, au prix, pour lui, d'un effort important (durcir sa position et son ton, menacer, sanctionner peut-être, expliquer, justifier, se justifier...), d'un coût psychologique certain.

Force est de constater que plus on diffère le moment d'une intervention consistant à *normaliser* un comportement, plus l'exercice s'avère relationnellement périlleux et probablement moins efficace. Aussi, le formateur gagnera-t-il à intervenir auprès d'un stagiaire dès la première occurrence du comportement-problème².

Être le maître de séance

Dans cet espace formatif où se joignent stagiaires et formateur, le formateur est le maître du jeu et du temps. Il lui revient de fixer les règles de comportements durant la session et ses conditions d'organisation, notamment au plan des horaires. Notons que cela doit normalement faire l'objet d'un règlement intérieur mis à la disposition de chaque stagiaire.

Le règlement intérieur

Tout organisme de formation doit établir un règlement intérieur destiné aux stagiaires reçus dans ses locaux ou dans ceux mis à sa disposition.

Ce règlement comporte trois volets :

- les règles d'hygiène et de sécurité ;
- les règles disciplinaires (nature et échelle des sanctions, procédure disciplinaire), qui doivent respecter les prescriptions des articles R. 922-3 et suivants du Code du travail ;
- et, uniquement pour les formations de plus de 500 heures, les modalités de représentation des stagiaires (organisation des élections, rôle des représentants des stagiaires), conformes aux dispositions des articles R. 922-8 et suivants du Code du travail. ■

Sur l'organisation elle-même du stage, le point sans doute le plus discuté est celui des horaires. Entre la difficile ponctualité du matin en raison des transports, celle du midi en raison de la restauration, qui tous deux comme le refroidissement du feu du canon prennent un certain temps, auxquels s'ajoutent pour certains stagiaires l'impérieux respect des habitudes professionnelles, travailler tant d'heures par jour et pas plus, compter les temps de transport dans le temps de travail, le formateur peut vivre des moments fastidieux³. Le risque, on le mesure bien, c'est d'entrer dans des négociations sans fin, embarrassantes et assurément frustrantes.

Aussi le formateur gagnera-t-il à adopter une posture de décideur. Sur la question de l'organisation générale (lieux, durée, etc.) et des objectifs pédagogiques, il a répondu à une demande, il a une mission à accomplir et il a des comptes à rendre, sa marge de manœuvre est donc faible. De manière discrétionnaire et stratégique, car il faut parfois savoir composer avec les stagiaires pour créer des conditions favorables de travail, le formateur peut finalement réviser ses procédés pédagogiques (méthodes, techniques, supports, outils) et réaménager les horaires (commencer plus tôt pour finir plus tôt par exemple) à ses risques et soucis.

Répéter les règles

Le formateur a instauré des règles de fonctionnement et de conduite en début de stage. Les répéter lui permettra de limiter l'oubli et les dérives possibles. On pense par exemple et notamment à la mise hors service des téléphones portables.



Fiche pratique

Règles attitude et comportementales pour bien gérer les dynamiques interpersonnelles

Pour gérer commodément et efficacement les dynamiques interpersonnelles et groupales qui se jouent lors de la formation, le formateur doit respecter plusieurs règles :

- Ne pas infantiliser les stagiaires, le cas contraire produirait un sentiment de stigmatisation.
- Toujours respecter les stagiaires, lesquels, par un mécanisme normatif de réciprocité, se montreront d'autant plus respectueux de lui et de son travail.
- Adopter un préjugé favorable au risque sinon, effet pygmalion oblige, d'engendrer lui-même les difficultés relationnelles qu'il craint.
- Respecter le contrat relationnel, c'est-à-dire toujours inscrire la relation dans le cadre formateur-stagiaires et non pas par exemple dans un cadre enseignant-élèves ou entrepreneur de moral-individus inconscients.
- Individualiser préférentiellement les interventions de recadrage tant pour un stagiaire se voir publiquement recadrer est vécu comme une humiliation qui risque de produire un conflit relationnel et même susciter une solidarisation du groupe contre le formateur.
- Prendre les problèmes à sa charge car il appartient bien au formateur de gérer les problèmes : les stagiaires attendent cela de lui, et leur laisser l'initiative serait risqué.
- Gérer les problèmes au moment de leur occurrence car attendre accroît la difficulté psychologique d'intervenir pour le formateur et réduit l'acceptation de cette intervention par le stagiaire.
- Être le maître de séance car avant tout le formateur porte la responsabilité de ce qui se passe ici et maintenant.
- Répéter les règles contre l'oubli des stagiaires et les dérives possibles.

- Pour autant, le formateur ne doit recourir qu'en dernier ressort à un style autoritaire ou punitif. ■

Temporalité et échelle des mesures d'intervention

Après avoir abordé les neuf principes régissant la conduite du formateur vis-à-vis des stagiaires, nous proposons un séquençage dans le processus d'intervention du formateur pour gérer les problèmes.

Nous nous inscrivons ici dans la logique du « il vaut mieux prévenir que guérir ». En développant des comportements amonts (en amont des potentiels problèmes), donc dès le début du stage (cf. « comment accueillir les stagiaires »), on limite le risque de survenue des problèmes.

Par ailleurs, d'un point de vue psychologique, le travail du formateur sera d'autant plus confortable qu'il réussira à emmener avec lui les stagiaires dans un climat sympathique et convivial. Il aura donc tout à gagner à s'efforcer de gérer les problèmes selon les règles du premier temps, les règles du second temps étant celles qui échoient à une situation manifestement ou formellement problématique. Le problème est public.

Face à un individu gênant, la manière d'intervenir est déterminante. Si on se montre trop direct, trop abrupt, trop ferme, on risque fort de le démobiliser, de le vexer et souvent même d'en faire un opposant. Un stagiaire comprendra en effet mal que soudainement, alors que vous l'avez laissé parler jusqu'alors, vous exigiez qu'il se taise (« bon, maintenant vous arrêtez de parler, ça suffit ! »). Au-delà, toute remarque de votre part le mettra mal à l'aise face au groupe. Il pourra se sentir rabaissé voire humilié. Un stagiaire accepte mal la manifestation de l'autorité à son détriment⁴. Aussi vaudra-t-il mieux dans un premier temps adopter un mode détourné afin de ne pas provoquer une probable tension dans la relation, qui ne sert personne. Si ce premier mode d'intervention ne produit pas d'effet, par exemple le bavard ne se tait pas, on passera alors à des modes d'intervention de plus en plus formels, de plus en plus autoritaires.

Temporalité des interventions

Temps 1

Communication non verbale. Le temps 1 est celui de la communication non verbale, celui de la suggestion, de l'implicite. Ce mode d'action doit être discret, presque invisible, au moins pour les autres stagiaires.

Exemple

- Se rapprocher physiquement du bavard.
- Poser les questions au bavard.
- Solliciter le maximum de stagiaires pour éviter qu'un ou deux mobilisent la parole.

Temps 2

La communication non verbale ne porte pas ses effets. On recourt à la communication verbale en évitant deux écueils sociaux et relationnels : l'autorité directe et l'exposition publique du gêneur (stigmatisation du gêneur).

Exemple

- Dans un esprit de rigolade, proposer de verbaliser (contravention) celui qui use – trop – de vocales inadaptés (vulgaires, sexuels, etc.). Fixer un quota. On instaure une norme (prescription comportementale comprenant une marge d'acceptation). Souvent l'ensemble du groupe se prête au jeu de la norme et le sujet-cible s'autorégule.
- On adresse *uniquement* un « s'il vous plaît » au stagiaire ou on nomme son prénom.

Le « s'il vous plaît » et l'inflexion des comportements ou avec le « s'il vous plaît » on obtient (presque) tout

Les travaux de Beauvois et Joule sur la théorie de l'engagement répondent à la question suivante ; comment obtenir de quelqu'un qu'il fasse quelque chose ? Les auteurs montrent que la création d'un sentiment de liberté chez celui auprès de qui on opère une requête est un très performant moyen d'obtention de ce comportement (les procédures qui y correspondent, pied-dans-la-porte, porte-au-nez, amorçage, etc., sont d'ailleurs utilisées dans les cadres de comportements à risques), le sujet étant engagé dans son acte.

Kiesler (1971)

« L'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux. »

Beauvois et Joule⁵

« L'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé. »

« L'engagement correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permettent à un attributeur d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé. »

Pour qu'il soit engagé dans son acte, il faut que le sujet ne puisse pas considérer qu'il a commis le comportement parce qu'il est contraint ou pour une récompense. La formule « s'il vous plaît » contient bien cette dimension de (fausse) liberté. Ipso facto, il voit en lui les causes (attributions internes : sa personnalité) de son comportement.

Les conditions éligibles à l'engagement sont nombreuses, en voici quelques-unes : le caractère public de l'acte, le caractère explicite de l'acte, sa répétition. Quant aux effets ils sont d'ordres comportementaux (stabilisation de l'acte, effet de gel, d'amorçage, probabilité d'émissions ultérieures d'actes plus coûteux, effet de « pied-dans-la-porte », de leurre) et d'ordres

cognitifs (modification des opinions, modification des conduites ultérieures, résistance aux contre-propagandes, extrémisation de l'opinion).

En formation, l'usage par le formateur du « s'il vous plaît » est généralement très efficace. S'il s'agit d'infléchir un comportement dérangeant, Il n'est généralement point utile de préciser la demande, le stagiaire sachant ce qu'on voudrait qu'il change dans son comportement (bavardage, activité extra-formation, etc.). Il donne aussi de bons résultats pour demander à un stagiaire d'aller chercher ses collègues restés en pause ou pour envoyer quelqu'un faire des photocopies.

Certes, on peut voir cet effet du « s'il vous plaît » en termes de normes de communication génératrices de comportements : notre société « exige » que nous soyons polis, valorise cette attitude. Mais dans l'exemple que nous prenons en formation, on voit bien 1/que par ailleurs le stagiaire commet des comportements anti-normatifs (bavarder, envoyer des sms, etc.), 2/qu'il continuerait à produire si le formateur n'intervenait pas. ■

Temps 3

Les deux premières manières se montrent inopérantes, il convient de manifester le problème, de l'exposer.

Communication verbale explicite. On opère un rappel de la règle individuellement (au moment de la pause ou avec discrétion dans le coin de l'oreille) ou à l'ensemble du groupe. On rappelle la mission, le travail à accomplir.

Exemple

- On fait un *très courtois* rappel aux règles de fonctionnement du groupe.
- On rappelle à l'hyper-participant (en le remerciant de sa participation) qu'il y a d'autres stagiaires qui souhaitent s'exprimer.

- On rappelle au(x) bavard(s) qu'il est important, utile, d'écouter les autres.
- On « méta-communique », on analyse ensemble ce qui se passe, ce qui se joue : « je constate que vous vous comportez ainsi, pourquoi ? », le but étant d'élucider le problème.

Temps 4

Le rappel à la règle ne fait pas effet, on introduit une menace de sanction.

Exemple

On rappelle que cet espace est un lieu de travail, qu'il y a des objectifs à atteindre. Aussi, soit les stagiaires jouent le jeu de la formation soit ils la quittent. Il va de soi que la crédibilité du formateur tient à sa réelle capacité (institutionnelle ou psychologique) à appliquer la menace (cf. annexe « Les principaux textes réglementaires applicables aux organismes de formation »).

Temps 5

Application de la sanction. Le stagiaire persiste dans sa conduite malgré les différentes interventions du formateur, le formateur applique donc la menace de sanction.

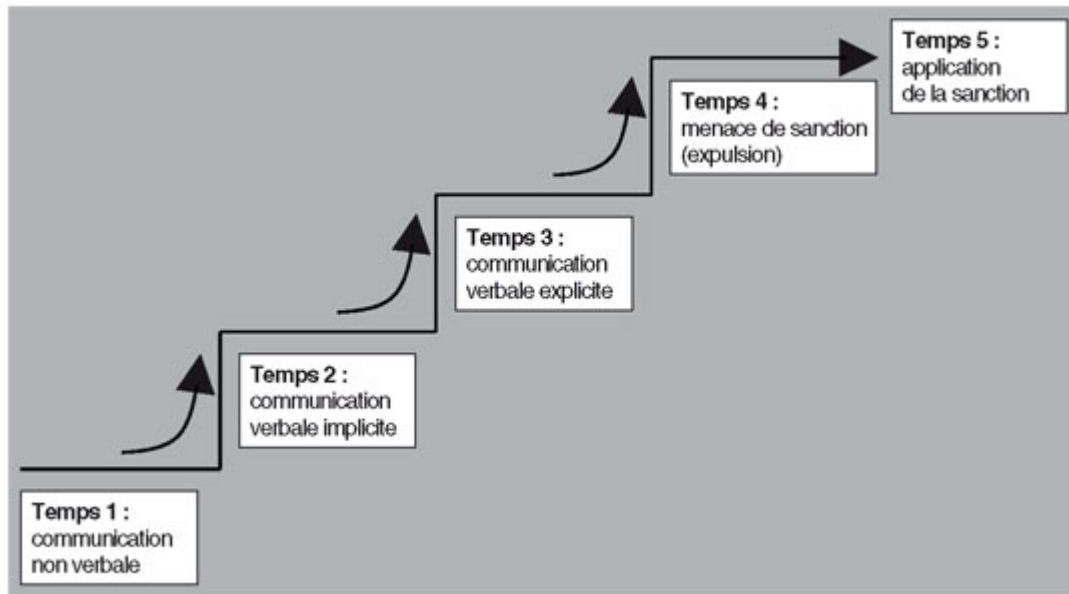


Figure 4.1 – Schéma récapitulatif : temporalité et échelle des mesures d'intervention

Quelques observations sur les difficultés cognitives et comportementales pour gérer les problèmes

À observer les formateurs, on voit apparaître des pratiques parfois fondées de bonnes intentions mais improductives. En voici quelques exemples.

« L'expérience montre même, ou peut-être surtout, en cas de perturbations maximales, les systèmes tendent à appliquer une recette aux effets généralement pervers, celle du plus de la même chose, quitte à accroître inéluctablement les difficultés qui perturbent leur fonctionnement. »

Watzlawick⁶

Focalisation sur le stagiaire-problème

Un stagiaire produit des comportements problématiques et le formateur décide qu'il doit régler le problème. Ainsi, par exemple, il va surveiller de manière permanente le bavard et lui signifier de se taire à chaque bavardage. Ainsi encore, il va régulièrement solliciter le stagiaire à forte personnalité toujours désireux de faire connaître son point de vue.

En se focalisant de la sorte sur le stagiaire, le formateur tend à stigmatiser le bavard et à prescrire « l'interventionnisme » du charismatique stagiaire.

Scotomisation du stagiaire-problème

Un phénomène inverse peut se produire. Le formateur perçoit un comportement problématique et adopte la politique de l'autruche, le scotomise, se sentant peu armé pour le gérer ou espérant qu'il se réglera de lui-même.

Évidemment, il est peu probable que celui qui utilise son téléphone portable ou rédige ses courriers professionnels cesse de lui-même. Cela pourrait, on l'a vu, inciter les autres à en faire de même ou entraîner des réactions vives des autres stagiaires peu solidaires de ces comportements variants⁷.

Focalisation et scotomisation constituent deux postures finalement peu efficaces pour le formateur. Elles s'apparentent à cette formule de Paul Watzlawick : « quand le problème c'est la solution ». Le formateur adopte une solution, accaparer le problème versus faire l'autruche, qui devient son problème.

Persévération de la décision

Malgré les interventions du formateur pour corriger le comportement-problème du stagiaire, il n'est pas rare que le stagiaire réitère l'acte. Face à cette répétition, certains formateurs vont maintenir leur décision originelle quant à la manière d'intervenir. Ainsi, pour faire cesser l'utilisation du téléphone portable, le formateur recourt au rappel formel à la règle. C'est son mode opératoire. Le stagiaire reproduit ultérieurement ce comportement et pour réagir, le formateur rappelle à nouveau la règle, persévérant ainsi dans sa décision initiale bien que celle-ci ait montré son inefficacité⁸.

Charge mentale et saturation informationnelle

Animer une session de formation face à un groupe représente une activité complexe et lourde sur le plan cognitif. Il ne faut rien d'autre que maintenir un cap, réaliser sa mission, atteindre les objectifs, contrôler le temps, maîtriser sa communication sur le plan du fond comme sur le plan de la forme, écouter les stagiaires et mémoriser

si possible ce que chacun a dit, gérer les phénomènes interpersonnels et groupaux, et demeurer dynamique ; la charge mentale c'est-à-dire la sollicitation de notre cerveau est sans conteste considérable. Dans ces conditions, il va de soi que le formateur, particulièrement peu expérimenté et forcément préoccupé ne serait-ce que par son style pédagogique, aura bien du mal à intégrer dans sa pratique l'ensemble de ses exigences.

Trois clairvoyances pour faciliter les relations avec les stagiaires

Dans notre rôle de formateur consciencieux et soucieux d'accomplir sa mission avec succès, on peut être tenté d'attendre le maximum de nos stagiaires en termes d'investissement intellectuel comme de conduite ; une posture qui serait ambitieuse voire élitiste mais sans doute faut-il accepter quelques réalités situationnelles en même temps que dispositionnelles.

Les réalités situationnelles

On peut par exemple se demander dans quel cadre nos stagiaires participent à la formation. Sont-ils volontaires, sont-ils fortement invités à venir ou même forcés ? Il n'est pas rare d'accueillir des stagiaires qui n'ont pas demandé à venir, parce qu'ils sont peu convaincus des bienfaits d'une formation ou parce que le service dont ils dépendent a trouvé là un moyen de se passer quelques jours de leur éprouvante compagnie. Il peut aussi s'agir de personnes qui avaient fait la demande de cette formation il y a fort longtemps, qui n'y trouvent plus d'intérêt tant l'attente a été longue (« Le temps d'une attente est toujours trop long ». Paul Fraisse). Ils peuvent aussi vivre avec joie ce temps de formation moins pour le contenu pédagogique que pour cet espace extra-entreprise et hors-travail (perçu comme du « hors-travail ») qui leur est offert : un temps où l'on rencontre des collègues perdus de vue, des collègues inconnus ou des salariés d'autres horizons. Ce peut être aussi un moment récréatif puisqu'on va visiter la capitale ou s'émanciper des contraintes familiales et domestiques. En somme, la situation dans laquelle se trouve le stagiaire conditionne sans doute un certain

degré de motivation, d'implication, ses attentes vis-à-vis du stage et du formateur :

- « j'ai l'occasion de venir dans le Sud de la France, j'espère que le formateur me laissera partir assez tôt pour profiter de la plage, je vais lui demander si on peut commencer plus tôt ou faire la pause repas plus courte. » ;
- « je vais retrouver mes collègues, j'espère qu'on va nous laisser parler de notre travail. » ;
- « je suis épuisé de mon travail, j'espère qu'on ne va pas nous faire travailler plus qu'en entreprise. ».

L'opportunité cathartique

Sur la composante situationnelle, l'espace formatif procure aux stagiaires une opportunité cathartique, particulièrement si le formateur est un prestataire extérieur. Les stagiaires utilisent souvent ce temps de formation pour purger, exprimer, leurs angoisses, leurs colères, leurs frustrations. Ils trouvent là l'occasion de libérer leurs tensions sans risque de représailles. Cette libération peut être directe, ils signifient leurs mécontentements et leurs problèmes liés à leur entreprise, ou indirecte, le formateur et sa formation devenant la source exprimée (en fait la cible substitutive) de leur agressivité.

Les réalités dispositionnelles

Nous parlons ici des caractéristiques plus personnelles des stagiaires, lesquelles peuvent être concomitantes aux effets de situation.

Gageons que nous avons avec nous formateurs des stagiaires plus ou moins vaillants, plus ou moins énergiques, plus ou moins consciencieux, plus ou moins diserts, plus ou moins cultivés et intelligents.

Acceptons qu'ils puissent être fatigués, peu motivés, pas intéressés, peu disposés à s'exprimer et pire encore qu'ils puissent ne pas être d'accord avec nous.

Sans doute éviterons-nous des désillusions et quelques aspérités dans nos relations avec les stagiaires. Et d'ailleurs, si l'on veut

considérer que les comportements sociaux des individus sont par essence conditionnés par les inter-relations, on pourrait opérer un renversement causal en se demandant si, nous le formateur, on sait stimuler, motiver, favoriser l'élaboration cognitive et rendre intelligent. Les concepts d'effet Pygmalion et de marquage social ainsi que de conflit socio-cognitif, pour ne citer qu'eux, devraient suffire à nous en convaincre (voir les rubriques spécifiques).

Le formateur peut connaître des difficultés cognitives et comportementales :

- se focaliser sur le stagiaire-problème ;
- occulter le stagiaire-problème ;
- persister dans son mode de résolution des problèmes alors que celui-ci n'est pas efficace ;
- avoir à traiter une masse d'informations et à gérer une multitude de comportements supérieure à ses capacités cognitives. Les motifs de présence des stagiaires ou l'usage qu'ils font de la formation sont peut-être éloignés de la finalité du stage. Cet espace formatif, hors l'entreprise, est peut-être un lieu propice à l'expression de contrariétés, frustrations et angoisses. Les stagiaires sont peut être peu impliqués, peu énergiques, peu capables. Face à ces dispositions, le formateur est-il impuissant ?

Des individus et des groupes : comment procéder avec eux ?

Nous traiterons ici les figures les plus couramment rencontrées dans les stages et qui incarnent assez aisément celles que les formateurs qualifient de difficiles. La liste que nous proposons est relativement exhaustive mais retenons toutefois que des personnages ou des comportements bien plus terribles peuvent s'actualiser en formation : là aussi, la réalité peut dépasser la fiction. À bon entendeur...

Pour chaque type d'individu ou de groupe, nous faisons une description de leurs comportements en situation, des risques que de tels comportements engendrent à l'égard du formateur et/ou du

groupe, et nous proposons des modalités d'intervention à l'aune des principes que nous avons énoncés ci-dessus.

Des individus

Le contestataire

Il apporte systématiquement une réponse inverse à celle soutenue par le formateur.

Risques

- Décrédibilisation du formateur.
- Perturbation du groupe

Gestion

Dans un premier temps, on adoptera un préjugé favorable, faisant semblant de ne pas percevoir son style d'intervention. Si nécessaire, dans un second temps, on métacommuniquera en lui indiquant qu'on a repéré son style et, par exemple, avec humour, on lui fera remarquer qu'il est en droit d'être d'accord parfois. En aucun cas, ce comportement pernicieux ne pourra perdurer.

Le dormeur

Il dort longtemps.

Risques

- Incitation à ne rien faire.
- Contagion du groupe.

Gestion

Il faut distinguer celui qui semble entreprendre sa nuit de sommeil et celui qui a besoin d'une courte sieste. Les personnes les plus âgées (et pas seulement elles) sont souvent prises de sommeil après le déjeuner (quand l'ontogénèse mène au sommeil biphasé, quand le système parasympathique s'occupe de vous assoupir). D'autres peuvent avoir travaillé la nuit précédente. Sans doute peut-on

accepter une toute petite sieste et donc un « laisser-faire ». Au-delà on sollicitera le stagiaire pour qu'il sorte des bras de Morphée.

Le je-sais-tout

Il affiche ses savoirs avec force conviction dans le but *d'apparaître aux yeux des autres* comme quelqu'un d'omniscient.

Risques

- Monopolisation de la parole.
- Consommation du temps.

Gestion

Il sera vain et inutile de poser des questions inaccessibles à ce stagiaire, par ailleurs agaçant, dans le but de lui faire quitter son piédestal : son ego est son affaire.

Le professeur

Dépositaire d'un savoir sur un thème de la formation, il se fait un plaisir de le livrer à ses camarades.

Risques

- Décrédibilisation du formateur.
- Monopolisation de la parole.
- Égarement pédagogique.

Gestion

A priori, et surtout à tort, cet individu ne représente pas un problème pour le formateur, bien au contraire. Il forme une formidable ressource à la fois informationnelle, puisqu'il détient un savoir utile pour les autres, et relationnelle : intrapersonnelle car ce stagiaire appréciera que l'on compte sur son savoir, et groupale car les autres membres du groupe constateront que le formateur voit en eux des personnes ressources. Ce stagiaire professeur peut aussi être une ressource pédagogique : il se peut en effet que ses apports et ses explications sur le sujet traité soient plus intelligibles⁹ que

ceux véhiculés par le formateur (l'affaire se situe dès lors entre le formateur et son ego).

Par précaution toutefois, le formateur bordera l'intervention de cet allié en lui indiquant le temps et l'étendue informationnelle qu'il lui accorde (le formateur restant le maître du temps et de la pédagogie).

Le je-suis-compétent-en-tout (à distinguer du « je-sais-tout »)

Il présente le profil de celui qui estime qu'il sait tout faire, il prodigue même ses bons conseils.

Risques

- Focalisation de l'attention.
- Exaspération des autres membres du groupe.

Gestion

Comme pour le je-sais-tout, le formateur n'a rien à gagner à s'immiscer dans ce champ égotique.

Le porte-drapeau

Il aborde et répond à tous les sujets traités d'un point de vue spécifique et unique, monolithique, voire sectaire (sur la base de convictions politiques ou idéologiques). Par exemple, en matière de management, celui qui considère que le salarié étant par définition fainéant, répondra à vos questions en fondant toutes ses réponses (et en l'énonçant) sur ce postulat de base. Par exemple encore celui qui considère qu'en matière de sécurité routière tout est une affaire d'argent, d'impôts considère que l'emplacement des panneaux, des radars, et le volume de morts sont le seul fruit de calculs économiques.

Risque

- Détournement du but de la réunion.

Gestion

On lui fera remarquer qu'on a bien reçu (5/5) ses positions et on l'invitera à répondre aux questions en essayant de proposer aussi un autre point de vue.

L'alcoolisé/le drogué

Il vient en stage sous l'empire de l'alcool (ou d'une drogue), son ivresse est manifeste : il a des propos ou des comportements inconvenants, hors sujet.

Risque

- Gène du formateur et du groupe tant au plan des échanges qu'au plan des comportements.

Gestion

Dans un premier temps, on veillera à l'état de santé de ce stagiaire. Au besoin, on lui portera assistance. Si ses propos ou comportements sont incohérents ou inacceptables, on lui demandera d'abord de changer de comportement puis, si nécessaire, on l'expulsera.

Le tire au flanc

Il fait en sorte de ne rien faire, ou il fait autre chose (lire le journal, consulter ses notes professionnelles). En situation de travail en groupe, il ne participe pas à la production du groupe.

Risques

- Contagion du groupe.
- Mauvaise image du formateur.

Gestion

Si en tant que formateur on tolère quelques moments distinctifs, de tels comportements ne sont pas vraiment problématiques. Mais le risque est bien sûr la persistance et la contagion. Habilement, on

sollicitera ce stagiaire qui sans mal fera le lien entre son comportement et la sollicitation du formateur (sans abuser de ce procédé). Cela devrait suffire à régulariser l'attitude du stagiaire. Sinon, on lui rappellera qu'il doit participer au travail. L'étape suivante sera la menace d'expulsion.

Le saboteur (le pervers)

Son but est de saboter la formation, qu'elle prenne fin ou qu'elle se passe mal.

Risques

- Stage saboté.
- Décrédibilisation du formateur.

Gestion

Dans un premier temps, on occultera ce comportement et on sollicitera ce stagiaire au même titre que les autres. Dans un second temps, dans un lieu isolé, on lui montrera que l'on n'est pas dupe de son comportement et qu'on attend de lui qu'il « joue le jeu » de la formation, sans quoi il se verrait expulsé.

Le grivois

Il produit des blagues à connotation sexuelle.

Risques

- Gène et réaction des autres : mauvais climat.
- Ou, à l'inverse, ambiance potache.

Gestion

Cet humour très français peut tout aussi bien être un facteur d'ambiance positif (c'est surtout vrai pour les groupes composés uniquement d'hommes) qu'un facteur d'ambiance négatif. On demandera à ce stagiaire de limiter l'usage de cet humour. L'idée de limiter et non d'interdire présente l'avantage d'être perçu par le sujet cible comme une manifestation de tolérance et en quelque sorte un

compromis (tacite) de la part du formateur ; le formateur accroît ainsi la probabilité que le stagiaire se conforme à sa demande.

Le comique (humour de bon goût, grimaces, imitations...)

Il a un goût prononcé pour les grimaces et les notes humoristiques, sans connotation raciste, grivoise ou autre. Il fait juste rire le groupe.

Risques

- Ambiance potache et démobilitation par rapport au travail à accomplir.

Gestion

À sa manière cet individu est une formidable ressource pour le formateur puisqu'il l'aide à créer un climat relationnel positif et, si cela ne prend pas des proportions trop importantes, productif.

L'humoriste (lié à la race, au sexe, à l'âge)

Il énonce des propos marrants mais connotés ou marqués socialement.

Risques

- Gène des personnes cibles ou des autres stagiaires, risque de débordement ;
- Abus.

Gestion

Cet humour, très français aussi, peut bien sûr être contesté moralement, il est surtout particulièrement soumis à l'équivocité, à l'interprétation, générer un doute quant à l'intention du producteur ; bref c'est un terrain glissant... Le formateur gagnera à l'interdire en y mettant les formes.

L'agressif

Il intervient et réagit de manière virulente. Ses gestes sont excités et son ton dur.

Risques

- Climat délétère.
- Conflit fort.

Gestion

Une telle attitude est bien sûr inacceptable tant le risque est grand de voir le climat dégénérer : la tension générant la tension. Aussi, on demandera à ce stagiaire, tout en valorisant sa participation et ses interventions, de se montrer plus posé ; la première condition (renforcement positif) déterminant largement la seconde condition.

Le grand timide

Il n'intervient pas et évite le regard des autres.

Risques

- Non-exploitation par le formateur d'une personne qui a, peut-être, des choses intéressantes à dire.
- Sentiment du stagiaire d'être délaissé (il peut en effet souhaiter participer malgré sa timidité).

Gestion

Comme par intérêt pédagogique on aura opté pour la participation du plus grand nombre, le solliciter apparaîtra à ses yeux comme une manière de faire non téléologique, naturelle, ce qui facilitera sa participation. Il ne s'agira pas évidemment de forcer sa nature, cela provoquerait certainement un effet boomerang.

Le dragueur

Il est attiré par une stagiaire ou par la formatrice. Il le lui fait savoir par des « j'aime beaucoup comment vous êtes habillée. » ou plus

direct « j'aimerais bien que nous poursuivions tous deux ce sujet dans un bon restaurant ce soir. »

Risques

- Exaspération du stagiaire cible et ou des autres membres du groupe et réactions incontrôlées.
- Débordement.

Gestion

Toute situation sociale, chacun le sait, ouvre la voie à des tentations « sentimentales ». L'espace de formation est sur ce plan quasiment prototypique. Le statut social plutôt valorisant du formateur ou de la formatrice ajoute à son attrait. Les stratagèmes symboliques et/ou humoristiques pour décourager le conquérant foisonnent : exhiber son alliance, lui dire que notre mari mesure deux mètres... S'il persiste, on pourra dans un second temps lui rappeler que cette sphère est uniquement un espace de travail.

Le vulgaire

Il emploie des mots vulgaires (sans nécessairement être insultant).

Risque

- Gêne des autres membres du groupe.

Gestion

Nous parlons ici de l'individu dont l'expression naturelle, son langage (ni ses idées ni ses inscriptions relationnelles) est d'user de vocables considérés vulgaires. Cela évidemment peut choquer des stagiaires ou le formateur lui-même. Reste à savoir s'il est en mesure d'adopter un autre langage. On pourra tenter de lui suggérer qu'on souhaiterait qu'il change de langage, par exemple en reprenant immédiatement après lui des phrases qu'il énonce en remplaçant les termes gênants par des termes acceptés (le stagiaire : « moi vous comprenez j'en ai plein le c... de ces collaborateurs qui passent leur temps à se foutre sur la gueule » ; le formateur reformule : « oui

vous en avez assez de ces collaborateurs qui passent leur temps à se disputer »). Généralement le stagiaire comprend ce que le formateur attend de lui. On peut aussi lui demander clairement de changer de langage. Prenons l'hypothèse que ce stagiaire soit « techniquement » dans l'incapacité, malgré sa bonne volonté, de convertir son langage, il appartient dès lors au formateur de choisir entre entendre des mots vulgaires ou castrer la parole d'un stagiaire (qui par ailleurs peut être riche pour le groupe) car il y a fort à parier qu'il vive comme discriminatoire une telle posture et qu'il cesse d'être participatif.

Le bavard (avec son voisin)

Il parle mais pas des sujets de la formation.

Risques

- Contagion du groupe.
- Agacement des autres membres du groupe.

Gestion

Les rubriques portant sur le lien entre le contexte social et les comportements et les modalités de jugeabilité sociale nous donnent à appréhender la causalité possible d'un tel comportement. Qu'importe : ce stagiaire constitue peu ou prou un problème. On pourra dans un premier temps lorsqu'il se trouve en discussion le solliciter sur le sujet de la formation en cours, il comprendra aisément le lien entre son bavardage et la sollicitation du formateur. Plus malin, on peut aussi se rapprocher physiquement de lui, sans nécessairement le regarder (c'est même préférable), exerçant ainsi une pression sociale symbolique efficiente. S'il réitère ce comportement, on pourra, dans un second temps, formuler la demande qu'il cesse de bavarder.

L'hyper-participant

Très intéressé par la formation, il participe sans relâche, au détriment de ses camarades.

Risque

- Monopolisation de la parole.

Gestion

Comme avec les timides, le procédé pédagogique reposant sur la sollicitation du plus grand nombre de stagiaires, l'hyper participant se trouvera ainsi « noyé » dans la masse ; la fréquence de ses interventions sera mécaniquement limitée. Il n'est nullement question pour autant de le priver et de se priver d'un tel agent proactif.

L'agité

Il bouge sans cesse, manipule des objets sur sa table ou se lève, se rassoit...

Risques

- Gène des autres membres du groupe.
- Contagion du groupe.

Gestion

Qu'en est-il de cet individu au comportement un peu étrange et sans doute dérangement ? Fait-il peu d'efforts pour demeurer assis (notons que nombre de stagiaires exerçant des métiers « mobiles » ou d'extérieur sont bien en peine d'être durablement fidèles à leur chaise) ? S'agit-il d'un stagiaire qui connaît des problèmes d'ordre médical (par exemple un ancien accidenté de la route atteint d'un traumatisme crânien et de douleurs physiques) ? selon le cas, il va de soi que le mode de gestion du formateur sera différent. Par exemple, dans le premier cas, il sera en droit de demander d'être assis (il peut aussi augmenter le nombre de pauses et en raccourcir la durée). Dans le second cas de figure, il peut accepter ce comportement. Pour cette tolérance, il tentera une explication déontologique auprès des autres stagiaires.

Le misogyne, le misanthrope, le raciste

Il développe des propos négatifs à l'endroit des femmes, des autres, des immigrés.

Risque

- Conflit interpersonnel.

Gestion

Pour des raisons à la fois déontologique et relationnelle, et aussi pédagogiquement stratégique (cf. rubriques dédiées aux concepts de comparaison sociale et d'influence sociale), tout propos discriminatoire doit être banni.

Il faut toutefois porter une réserve à cette option d'interdiction. Si la démarche pédagogique du formateur passe par l'analyse des représentations sociales, ce type de discours présente bien évidemment un intérêt puisqu'il est l'énonciation de ces représentations sociales. Dans ce cas-là, il est clair que le contrat de communication au sein du groupe aura été fixé pour prévenir les risques de conflits. Ce contrat de communication comprendra l'acceptation par les uns et par les autres de la libre expression des opinions de chacun, libre expression des opinions de chacun à des fins pédagogiques ou formatives.

La bimbo

Elle est vêtue de manière sensuelle et provocante.

Risques

- Captation de l'attention.
- Raillerie.

Gestion

Le cas est épineux. Lui demander de se changer serait une atteinte à sa liberté et pourrait par ailleurs être frappé d'incompréhension (« les goûts et les couleurs ! »). Et il serait hasardeux de préjuger des intentions d'une personne dont le statut social ici et maintenant

est d'être, au même titre que les autres, une stagiaire. Aussi, on traitera préférentiellement les effets à la cause : toujours sensible à la participation du plus grand nombre, le formateur développera une capacité – jamais atteinte – à mobiliser les distraits.

Le « téléphoneur »

Il utilise son téléphone portable en salle pendant la formation (appels ou textos).

Risques

- Contagion du groupe.
- Décrédibilisation du formateur.

Gestion

Le téléphoneur est une figure sociale en voie de multiplication, dans les salles de formation aussi. Ce risque est d'autant plus grand qu'on aura oublié au moment de l'ouverture du stage d'en interdire l'usage¹⁰. Le mode opératoire face à ce stagiaire passera nécessairement par une communication formelle. La formule suivante est terriblement efficace, elle est un habile mélange d'injonction, de manipulation, d'humour et de non-stigmatisation : « merci de bien vouloir rallumer vos téléphones portables à la pause ». Variante : « Surtout, vous n'oublierez pas de rallumer vos téléphones portables à la pose (...)»¹¹ ». Elle mérite d'être adoptée et d'être répétée en tant que de besoin : à l'ouverture du stage, après chaque pause.

Dans le même ordre d'idée, on voit se multiplier chez les stagiaires l'usage, compréhensible, des ordinateurs portables. Si l'usage du téléphone a fort probablement peu de rapport avec la formation, la question se pose véritablement quant à celui d'un ordinateur : « Que fait ce stagiaire dont seule la tête (mais pas toujours l'iris des yeux) m'est perceptible ? » Par mesure préventive, et sans autre procès d'intention, on pourra dès le début de la formation, au moment de l'énonciation des règles comportementales, évoquer ce sujet. Dans

le déroulé de la formation, on pourra adopter les modes de faire à l'usage du bavard.

Le persécuté

Il a le sentiment que tout ce qu'il fait et dit est mésestimé des autres.

Risques

- Focalisation sur ce stagiaire (pour le rassurer ou autre) ;
- Raillerie.

Gestion

Il serait aventureux d'entrer dans des considérations psychopathologiques et de tenter une action thérapeutique¹². On aura plus intérêt à ne pas évoquer cette « disposition d'esprit » (auquel cas on la mettrait en lumière jusqu'à l'exhibition sociale). On se contentera de lui donner la parole, au même titre que les autres, et de valoriser ses interventions.

Le dénudé (torse nu)

Il fait très chaud, il entre et s'installe dans la salle torse nu.

Risques

- Gêne des autres membres du groupe ;
- Contagion du groupe.

Gestion

En vertu des règles communes de savoir-vivre (ces normes intangibles), on demandera à ce stagiaire à l'abri des oreilles de bien vouloir se rhabiller. Malignement on peut tenter des formules non subliminales du genre : « votre tee-shirt vous va très bien ! ».

L'imbécile

Il a du mal à comprendre ce que l'on dit. Il répond souvent à côté des questions.

Risques

- Raillerie ;
- Focalisation sur le stagiaire ou « exclusion » (on le néglige).

Gestion

La déviance naturelle du formateur, en tout cas le risque est grand, est de se passer de cette contrainte. Mais, s'il est soucieux de faire bénéficier chacun des apports de la formation, quitte à revoir à la baisse ses intentions pédagogiques, il lui restera alors comme conduite à tenir à poser les questions les plus simples à ce stagiaire-là et à rendre plus encore intelligibles ses interventions propres et celles des autres membres du groupe, notamment par l'emploi régulier de synonymes et de reformulations.

Le curieux, l'intellectuel

Très intéressé par le sujet et curieux (au sens mélioratif du terme), il interpelle, plus que souhaité, le formateur quoi pour des précisions, quoi pour des statistiques, quoi pour des apports théoriques.

Risques

- « Elitisation » du stage ;
- Digressions et égarements pédagogiques ;
- Distanciation par rapport à d'autres stagiaires (ennui, incompréhension, lassitude...).

Gestion

Abstraction faite de l'angoisse du formateur de ne plus être à la hauteur intellectuelle des attentes de ce stagiaire, les désirs du stagiaire dépassent le champ de la formation. Le formateur lui expliquera qu'il ne peut répondre à toutes ces demandes en raison du point évoqué avant. En « échange », il pourra lui soumettre une

bibliographie ou consacrer les temps de pause à satisfaire sa curiosité.

Le sent-pas-bon

Il dégage une odeur désagréable.

Risques

- Gêne des autres membres du groupe ; réaction d'un membre du groupe.

Gestion

Le cas est très épineux dans la mesure où il touche à l'intimité même de la personne. Que faire ? Lui dire avec la plus grande des adresses ? Vaporiser la salle ? Encore faut-il choisir entre la bombe verte et la bombe jaune.

Le stagiaire non francophone

Il parle et comprend mal ou peu le français.

Risque

- Innocuité pédagogique.

Gestion

La raison est différente mais les modalités d'ajustement à ce profil de stagiaires sont semblables à celles employées pour le stagiaire imbécile. On peut profiter malgré tout d'autres alternatives pédagogiques : demander au stagiaire voisin de l'aider (faire le traducteur, le répétiteur...), s'assurer régulièrement qu'il suit la formation.

Des groupes

Le groupe mou

Le groupe manque foncièrement d'énergie, il participe peu, les échanges inter-stagiaires sont même rares.

Risques

- Aggravation du climat vers l'atonie.
- Inefficacité pédagogique.

Gestion

Les produits dopants étant par les temps qui courent peu en cours, il ne reste plus au formateur qu'à jouer des mécanismes de mimétisme, de contagion (la bonne), et même de co-action en se montrant lui-même – toujours – dynamique, énergique à la fois sur le plan physique (être mobile, bouger), sur le plan de la communication verbale (parler plutôt fort, varier les intonations) et sur le plan de la technique pédagogique (beaucoup solliciter les stagiaires, favoriser le débat, rendre actifs les stagiaires par, par exemple, l'emploi de jeux de rôles, travaux de groupe, les faire venir aux tableau et paper-board).

Le groupe hyper-dynamique et participatif

C'est un groupe plein d'énergie, centré sur la formation, tous les stagiaires sont actifs et interviennent mais... en même temps.

Risques

- Perte d'informations apportées par les stagiaires noyés dans le flot.
- Épuisement du formateur.

Gestion

Cette situation n'est finalement pas véritablement un problème et peut même être considérée comme vertueuse. Mais consommatrice d'énergie. Bien sûr le formateur rappellera au groupe que chacun

doit écouter les autres et par le jeu des gestes et du regard, mais aussi par l'occupation de l'espace et l'orientation de son corps interrompra versus donnera la parole à tel ou tel stagiaire. Par exemple, le stagiaire regardé par le formateur comprend que c'est à lui qu'il donne la parole. Par exemple encore, en tournant le dos à un stagiaire, le formateur occulte sa parole (comme le rideau occulte la lumière).

Le groupe conflictuel

Des stagiaires ont des relations conflictuelles, ils se jettent des quolibets ou suggèrent des remarques désobligeantes.

Risque

- Conflit fort.

Gestion

C'est sans doute la pire situation que puisse connaître un formateur. Il pourra, avec force légitimité oblige, canaliser les interventions des uns et des autres, notamment en indiquant que cet espace est un lieu d'échanges d'idées qui peuvent être opposées et débattues, mais que les conflits de personnes obèrent la portée pédagogique de la formation et ne sauraient donc exister. Le formateur dispose d'autres recours possibles, plus fins, par exemple en mélangeant régulièrement les individus lorsqu'ils accomplissent des travaux de groupe. En référence aux travaux de Tajfel, on limite ainsi la saillance des appartenances groupales, puisqu'on évite l'émergence de groupes constitués et donc les effets associés de discriminations intergroupes, et ayant un travail commun à accomplir, les opposants développent plus probablement des solidarités. Cette stratégie ne pourra être employée par le formateur si le conflit, par exemple entre deux stagiaires, est ouvert et exacerbé. Ceux-ci verraient là une manœuvre du formateur, par ailleurs s'opposeraient probablement à l'idée, ce qui mettrait le formateur dans une fâcheuse posture, et en même temps marquerait (institutionnaliserait) leur conflit.

L'on peut aussi, à force de faire s'exprimer les stagiaires sur différents sujets, les amener à se rendre compte qu'en tout point ils ne sont pas opposés, qu'il existe des convergences, ce qui réduira leur inter-distance. Il nous semble important de souligner que ce phénomène est très courant. Le formateur a donc intérêt à balayer le spectre des idées.

Le groupe potache

Il déploie des comportements de collégiens (s'envoient des boules de papier mâché, se cachent les stylos...).

Risques

- Inefficacité pédagogique ;
- Épuisement du formateur.

Gestion

Le contexte déterminant largement le comportement des individus, nul ne sera étonné qu'un espace de formation en de nombreux points semblables à une classe d'école produise des comportements potaches. Un tel avatar sera d'autant plus marqué que le groupe est constitué, que les membres du groupe se connaissent, s'apprécient et sont socialement homologues. Le problème n'est pas tant ici le climat que l'entrain au travail et donc l'atteinte des objectifs de la formation. En vertu du principe psychosocial qu'il ne faut pas infantiliser les stagiaires « adultes », le formateur s'adressera à eux en termes de travail à accomplir et non pas en termes évaluatifs, et bien sûr il lui appartiendra dans de telles conditions de choisir des moyens pédagogiques favorisant l'investissement dans le travail (par exemple ne pas faire travailler ensemble en groupe les stagiaires potaches, solliciter particulièrement illustrer...). Si le climat persiste au détriment du travail à accomplir, dans un second temps le formateur rappellera le contrat qui fonde la présence des stagiaires.

La co-animation

« On voit la paille dans l'œil de son voisin, mais pas la poutre dans le sien. »

Dans l'évangile selon Saint-Luc

La co-animation, c'est-à-dire le fait d'animer une formation à plusieurs intervenants, constitue, il ne faut pas en douter, un exercice compliqué et complexe. S'ajoutent en effet aux difficultés de l'exercice individuel celles liées à la relation avec le co-animateur et à la composition d'une démarche commune, ou tout au moins structurée et cohérente.

La logique veut que la co-animation présente des animateurs dont les compétences ou savoirs sont distincts et complémentaires (ou l'un des deux fasse office de témoin ou de technicien pur). Il peut arriver aussi, par la force de l'expérience ou par montage initial, qu'ils soient détenteurs des mêmes savoirs. Quoi qu'il en soit, il faudra donc à ces animateurs penser l'agencement de leurs interventions respectives, définir les temps de parole, harmoniser au minima leur procédé pédagogique pour ne pas déséquilibrer l'équipe qu'ils forment ou déstabiliser les stagiaires par une trop grande variabilité de style. Ainsi, sauf si c'est à dessein, un binôme formé d'un animateur vulgarisateur associé à un animateur puriste pourrait desservir l'image de l'un des deux, de même qu'un animateur humoriste et un animateur très austère. Il ne s'agit certes pas de cloner les modes de faire et les manières d'être mais de proposer un ensemble qui ne soit pas trop hétérogène.

Les animateurs devront donc se fixer des règles, se fixer des règles et... les respecter. Une telle exigence passe, cela va de soi, par un respect mutuel, un esprit collectif, une confiance et une estime réciproques et, last but not least, un renoncement à la tentation de la suprématie et de l'égotisme, pour le dire sous forme plus psychosociale : ils ne devront pas se laisser prendre au pernicieux jeu de la comparaison sociale¹³. Certains animateurs, en effet, veulent se distinguer, apparaître le plus compétent, être le plus

apprécié, aspiration qui forcément dessert le binôme. Et c'est sans compter les phénomènes d'attractions interpersonnelles ou affinitaires.

Nombre de récits de co-animation laissent pantois. Entre les animateurs qui se font la tête, ceux qui se détestent cordialement et qui se jettent des chausse-trappes, ceux qui publiquement manifestent des désaccords épistémiques (qui relèvent souvent de conflits de personnes), ceux qui s'ignorent, ceux qui physiquement se scindent, quand l'un est dans la salle, l'autre est à l'extérieur, ceux qui concourent pour plaire aux stagiaires afin de réduire l'aura de l'autre, l'éventail des mauvaises combinaisons possibles dépasse ce que pourrait imaginer un scénariste. Et la formation devient un étonnant spectacle... Un étonnant spectacle qui doit être considéré comme une déviance eu égard au contrat de formation.

Au-delà des enjeux relationnel et identitaire, des difficultés peuvent naître de conceptions différentes de l'acte formatif, sur les contenus apportés, sur les méthodes utilisées ou sur la stratégie suivie. Et, évidemment, moins les formateurs auront échangé sur leur pratique et composé une démarche conjointe, plus les risques de disharmonie et d'anomalie seront importants. Par exemple, la stratégie d'un formateur peut consister à poser des questions aux stagiaires au temps T1 de la session pour n'y répondre qu'au temps T5, parce qu'il veut laisser se mettre en œuvre chez les stagiaires des élaborations cognitives souterraines et différées. Mais si le co-animateur apporte au temps T3 les réponses à ces questions, la stratégie du premier s'effondre.

L'on voit bien avec ce seul exemple qu'une co-animation est une alchimie complexe qui souffre peu l'improvisation¹⁴. Et, quelle que soit la nature de leurs différends, les co-animateurs ne doivent le manifester publiquement, devant les stagiaires. Ceux-ci d'ailleurs auraient tôt fait de s'en offusquer, ou d'en rire, d'y voir de lamentables guerres intestines ou la révélation de l'amateurisme des formateurs, de considérer l'indécence d'un tel spectacle, mais, possiblement aussi, d'en profiter pour servir leurs intérêts propres, de quelque nature qu'ils soient : ne pas travailler, s'amuser, contester les positions, prendre parti, etc.

La préparation commune en amont s'impose donc, de même qu'une communication régulière entre les acteurs durant la formation elle-même. La co-animation doit être prise comme une forme de co-action, de co-construction, d'entraide : l'intervenant du moment étant secondé par le collègue qui observe la dynamique de groupe, les interrelations et les réactions de chacun.

On le voit bien, la co-animation est un exercice délicat, un exercice de funambule. Mais aux conditions d'une bonne préparation, d'une communication permanente entre les animateurs, d'un respect des règles établies et d'un principe de solidarité et de non-distinction narcissique, elle peut être une expérience réjouissante, enrichissante et pour tous bénéfique.

L'essentiel

- **Gérer les individus et le groupe** lors du face-à-face pédagogique est sans conteste un exercice plus délicat qu'élaborer et appliquer un scénario pédagogique.
- **La première question** que doit se poser le formateur est de savoir si l'individu ou la situation à laquelle il est confronté constitue réellement un problème et l'effet pygmalion, mécanisme psychosocial fort actif, nous montre que l'on peut soi-même générer les phénomènes dont on craint l'émergence.
- **Toujours traiter les stagiaires comme des adultes**, malgré des comportements parfois infantiles, respecter les stagiaires, adopter un préjugé favorable, contre un effet pygmalion pernicious, veiller à son vocabulaire, car il établit les positions et les identités des uns par rapport aux autres, recadrer non publiquement un stagiaire lorsque son comportement est problématique, assumer sa position de formateur en gérant personnellement les problèmes, agir tôt lors de leur apparition, se montrer décideur quant aux règles de déroulement de la session et répéter les règles forment

autant d'attitudes qui permettent au formateur de créer des conditions relationnelles et de travail favorables.

- **Lorsque se produit un comportement problématique**, le formateur peut le gérer selon une échelle de mesure qui ne passe pas immédiatement par la réprimande ou la menace de sanction. La communication non verbale, la communication implicite et la suggestion doivent primer et souvent suffisent à modifier le comportement variant dans le sens attendu.
- **Il doit aussi se départir de quelques phénomènes** souvent observés dans ce type de situation : la tendance soit à se focaliser sur le personnage qui lui pose problème, soit à faire comme s'il n'existait pas, la tendance à persister dans son mode de gestion des stagiaires alors que celui-ci s'est montré inopérant. Reconnaissons qu'animer une action de formation représente une très forte charge mentale qui peut échapper à notre capacité de traitement.
- **La posture, les attitudes et les comportements du formateur** jouent donc un rôle déterminant. Il doit aussi admettre, pour mieux comprendre, mieux gérer et mieux vivre son travail, que certains de ses stagiaires puissent prendre part à la formation sans motivations qui lui seraient directement associées, ou même sans aucune motivation, que certains stagiaires fassent de ce lieu de rencontre un exutoire, que certains stagiaires ne pensent pas comme lui, ne disposent pas de la même intelligence que lui, bref, que chacun soit différent de l'autre.
- **Les nombreux cas d'individus et de groupes** que nous avons explorés montrent qu'il existe toujours un moyen, un « truc », un stratagème, un mode de faire qui offre au formateur une voie de régulation des comportements problématiques. Elle repose sur l'habile et la juste combinaison de facteurs que nous avons énoncés.
- **La co-animation**, situation de formation plus rare, comporte en elle-même des difficultés supplémentaires. Elles tiennent tant à l'organisation du travail qu'à la relation entre

les formateurs, parfois tentés de se distinguer... Une bonne préparation technique, l'établissement de règles communes et son respect, une bonne répartition des rôles, un principe de solidarité et de co-action forment un mode de faire efficace.

1- Un homme vis-à-vis des femmes, un Français de souche vis-à-vis d'un Français dit de seconde génération, un motard vis-à-vis d'un chauffeur poids lourd, un manager vis-à-vis d'un subordonné.

2- À la condition bien entendu qu'il l'ait perçu (cf. « Charge mentale et saturation informationnelle » plus bas).

3- C'est sans compter les usages variés que les stagiaires peuvent faire de ces temps de formation : prendre un rendez-vous chez le médecin, se rendre à un spectacle dans la bonne capitale qu'on n'a plus visitée depuis vingt ans...

4- On a vu qu'*a contrario*, il l'attend du formateur vis-à-vis des stagiaires gênants.

5- Joule R.V., Beauvois J.L., *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, 1987. Beauvois J.L., Joule R.V., *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, PUF, 1999.

6- Watzlawick P., Weakland J., Fich B., *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Édition du Seuil, 1975.

7- Au regard des normes sociales, ils ne sont pas déviants mais juste variants.

8- L'exemple typique de la persévération de la décision est la manière dont on gère les embouteillages. Chacun d'entre nous a fait l'expérience de rencontrer sur une rocade un début d'embouteillage. On se dit qu'à la prochaine sortie on se trouvera dans une circulation fluide, et cela n'a pas lieu. On se dit que cela sera pour la prochaine, persévérant ainsi dans notre décision jusqu'à... s'enfermer dans un réel embouteillage.

9- Qui mieux qu'un plombier peut expliquer (et convaincre) un auditoire, en énonçant (ou carrément en montrant dans une salle d'eau l'écoulement de l'eau d'un robinet dans un lavabo) le rapport entre la force d'écoulement de l'eau et son débit, qu'en abaissant les vitesses de circulation des voitures sur un périphérique on augmente le flux de circulation.

10- Il va de soi que des circonstances exceptionnelles puissent justifier de laisser allumé le téléphone. On pense par exemple à celui qui pourrait être incessamment sous peu papa, ou à celui qui à l'inverse attend une très mauvaise nouvelle (il ne s'agit pas bien sûr du montant de son imposition).

11- À cette formule, on pourra ajouter toutes sortes de propositions circonstanciées, par exemple : « vos collègues vous ont sûrement laissé un message. » ; « vos clients ont sûrement un devis à vous demander... ».

12- Un psychologue ou tout autre entrepreneur de soins psychologiques pourrait bien sûr s'estimer fondé à le faire. Reste à savoir s'ils sont là pour ça.

13- Nous faisons référence ici aux travaux de Deutsch et Gerard et aux travaux de Lemaine.

14- Cette règle vaut tout autant pour une formation séquentielle où différents intervenants se succèdent sur une thématique identique.

Chapitre 5

Des stratégies d'infléchissement des comportements par la communication non verbale

Executive summary

- **La formation est un espace d'échanges verbaux** et on tend à penser que c'est en parlant aux personnes qu'on obtient d'elles qu'elles se comportent comme on le souhaiterait.
- **Nous montrons dans ce chapitre** comment par la communication non verbale, celle des gestes, celle des postures, celle de l'occupation des espaces, on peut infléchir les comportements de nos stagiaires.

Outre la communication verbale qui constitue la forme la plus aboutie, signifiante et intelligible dans les interactions sociales, puisque les codes employés sont communs aux individus (ce que Paul Watzlawick¹ nomme « la communication digitale »), l'espace formatif est aussi un lieu de communication non verbale (« la communication analogique »), étant bien entendu que, comme le dit si bien le même Watzlawick, « on ne peut pas ne pas communiquer ». Dès lors qu'on est en présence d'un autre, on communique avec lui. Ainsi, ne pas parler à son voisin dans le train,

ou ne pas répondre à ses questions, c'est lui signifier qu'on ne souhaite pas échanger avec lui, c'est donc bien communiquer quelque chose.

Cette communication non verbale, reposant sur les gestes, les postures, les mouvements, les regards, l'occupation des espaces aussi est donc bien présente et active, et, nous l'avons vu plus haut, constitue un mode d'intervention intéressant auprès des stagiaires pour produire chez eux des effets particuliers comme faire taire le bavard ou, dans un autre registre, dynamiser le groupe.

Nous allons présenter différentes stratégies d'action sur les conduites des stagiaires qu'un formateur peut instruire au moyen de la communication non verbale, et ceci sous forme de planches.

Cas 1 : faire taire un bavard

Situation : un stagiaire bavarde abusivement.

Objectif : le faire taire.

Procédé : se rapprocher de lui, l'air de rien.

La proximité physique en effet exerce une pression sociale sur le sujet cible. On parle aussi de contrôle social subjectif : la seule présence d'un autre est ressentie comme une observation de nos conduites et agissements. Cela suppose bien sûr que ces comportements soient jugés par nous-mêmes comme possiblement répréhensibles, qu'ils entrent à nos yeux dans le champ de la morale, des normes, des règles, pour le coup non respectées. Par exemple, le bavardage apparaît pour – à peu près – tout le monde comme un comportement incorrect, si le formateur se tient près Vs loin de lui il exerce un fort Vs faible contrôle social. Ne sont-ce pas ceux qui sont au fond de la salle, loin de l'intervenant, qui sont généralement les producteurs de bavardages² ?

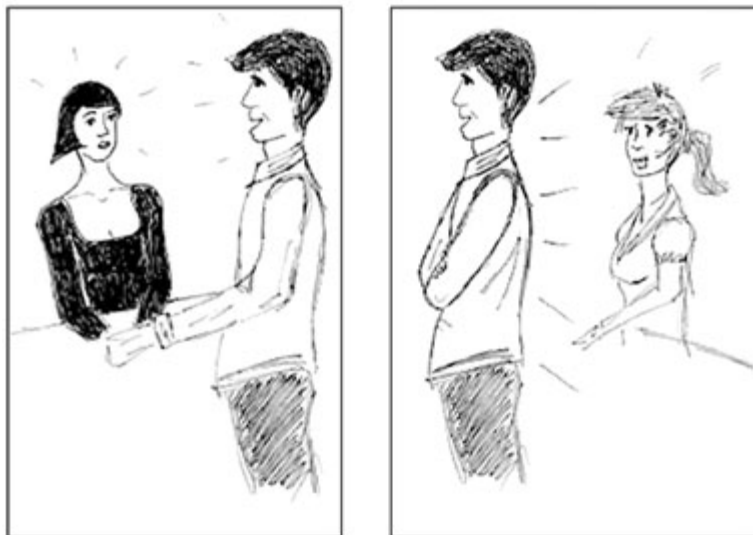


Cas 2 : faire taire un hyperparticipatif

Situation : un stagiaire est très participatif, il a tendance à intervenir quand d'autres parlent.

Objectif : le faire taire.

Procédé : le formateur lui tourne le dos, mais ne se place pas trop loin de lui. Ils ne sont pas dans leur champ visuel respectif (ils ne se voient pas), cela « obstrue » le canal de communication entre eux et donc la libération de la parole du stagiaire.

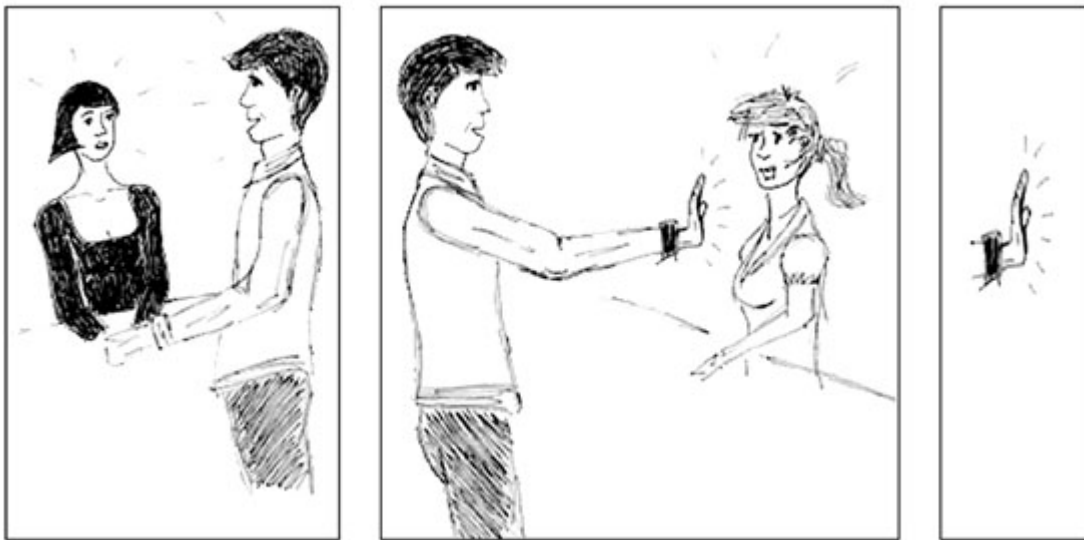


Cas 3 : faire patienter un hyperparticipatif - 1

Situation : un stagiaire est très participatif, il a tendance à intervenir quand d'autres parlent.

Objectif : le faire attendre avant de l'inviter à s'exprimer.

Procédé : avec un geste de la main, symbolisant le stop de la circulation routière, on peut lui faire comprendre qu'il va intervenir mais qu'il doit attendre.

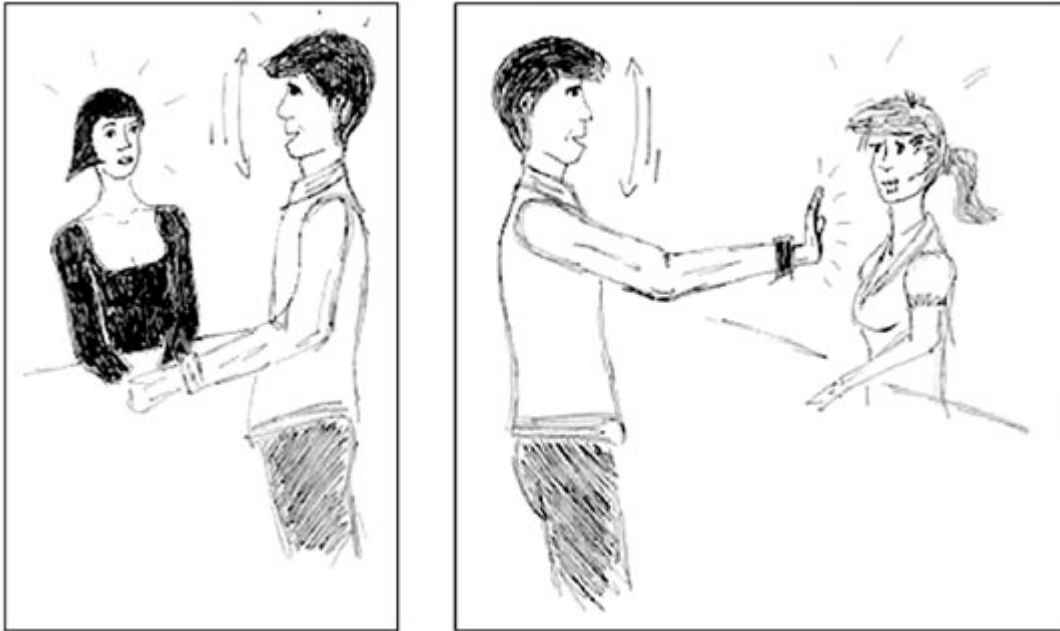


Cas 4 : faire patienter un hyperparticipatif - 2

Situation : un stagiaire est très participatif, il a tendance à intervenir quand d'autres parlent.

Objectif : le faire attendre avant de l'inviter à s'exprimer.

Procédé : le regarder subrepticement (« subrepticement » car il faut maintenir son regard vers celui qui s'exprime à ce moment) et opérer un hochement de tête.



Cas 5 : remobiliser le groupe sur le travail à accomplir

Situation : le groupe est dans une phase de déconcentration, des bavardages se produisent ici et là.

Objectif : remobiliser le groupe sur le travail à effectuer.

Procédé : le formateur se déplace dans l'ensemble de l'espace de la salle.

En se déplaçant ainsi dans l'ensemble de l'espace, il se trouve régulièrement près de chaque stagiaire et ainsi exerce un contrôle social subjectif ; il endigue les comportements hétérodoxes.



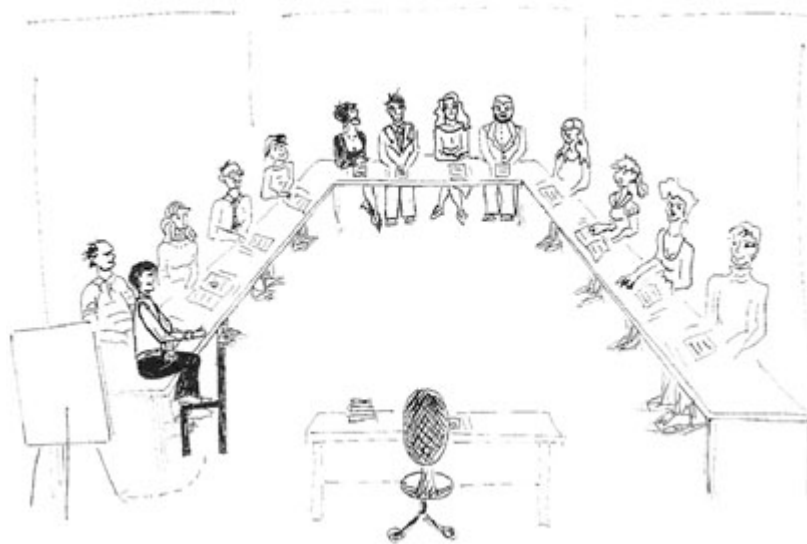
Cas 6 : mobiliser le groupe sur un nouveau thème

Situation : quelques membres du groupe continuent à parler entre eux du thème qui venait d'être abordé avec le formateur. Celui-ci est passé à un autre thème mais ces quelques éléments sont restés centrés sur le précédent.

Objectif : capter leur attention et les investir dans le nouveau sujet.

Procédé : (on imagine que le formateur était assis près des stagiaires car sa démarche pédagogique à ce moment-là reposait sur le débat) le formateur se met à noter des idées sur le tableau blanc ou le paper-board.

En se positionnant ainsi près du tableau, il détourne l'attention, il attire les regards sur ce qu'il écrit et son expression orale associée cristallisera cette nouvelle attention.



Cas 7 : générer le débat entre les stagiaires

Situation : à ce moment-là du stage, le procédé pédagogique du formateur relève de la discussion, du débat. Pour lui, il faut créer un espace expressif large, libre dans lequel les stagiaires doivent moins encore ressentir qu'il y a un formateur, un sachant, des bonnes et des mauvaises réponses.

Objectif : créer un espace de libre expression, favoriser et faciliter le débat inter-stagiaires.

Procédé : le formateur se place à un endroit qui le rend discret mais qui lui permet d'assurer un travail d'animateur (distribuer la parole).

Il peut par exemple, s'asseoir dans le U si une place est libre, s'asseoir en bout de ligne du U, se mettre debout en appui contre un mur derrière les stagiaires. L'idée est qu'il soit peu visible, presque absent du champ visuel des stagiaires afin qu'ils ne soient pas tentés de s'adresser à lui mais bien entre eux stagiaires.



Cas 8 : se placer dans l'espace au fil du temps : l'espace proxémique

Situation : la relation formateur-stagiaires évolue au fil du temps et « autorise » donc le formateur, en vertu du phénomène de proxémie, à se placer plus ou moins loin des stagiaires.

Procédé : faire varier les inter-distances.

Espace proxémique et temporalité dans la relation formateur-stagiaires.

En fonction des temps de l'intervention, les premières heures, le second jour, etc., le formateur aura plus ou moins intérêt à se trouver physiquement éloigné ou à proximité des stagiaires. Ainsi, si on s'inspire des travaux de Hall³ sur l'espace proxémique (cf. encadré ci-après), on comprend bien que, en début de stage, lorsque les acteurs sont des inconnus les uns pour les autres, la proximité physique suscite au mieux une sorte de gêne, au pire une sensation d'agression, en passant par un sentiment d'incorrection. Plus tard dans le stage, les individus se connaissent, souvent s'estiment, parfois même en sont arrivés à se tutoyer, les inter-distances peuvent dès lors se rétrécir.

Édouard T Hall et la proxémie

Édouard T. Hall, anthropologue, s'est intéressé aux distances entre les personnes qui se trouvent dans des situations d'interaction.

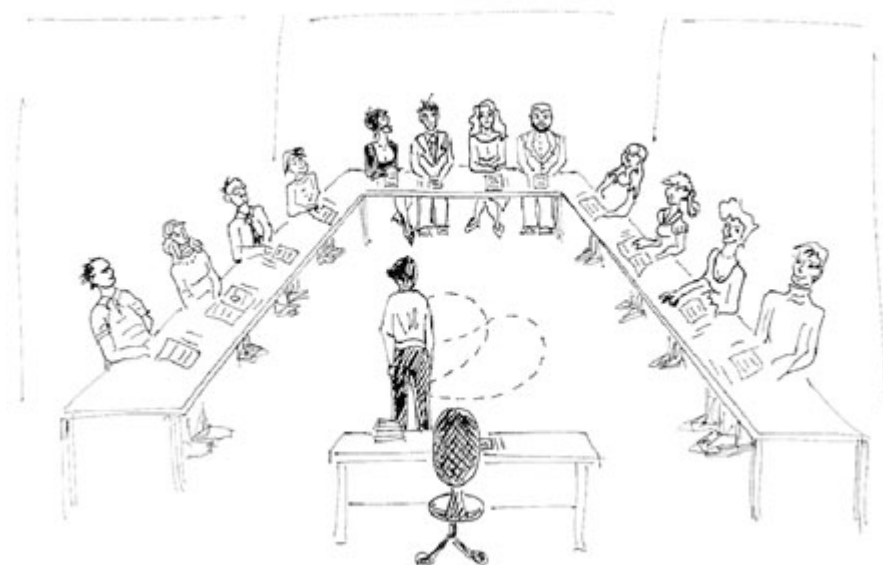
« Pour Hall, l'espace est un langage silencieux dans le sens où les comportements spatiaux mobilisent un code culturel » (Schwach). Il constate que les proxémies sont liées aux cultures des individus. Ainsi, dans les pays latins, les distances entre les corps sont relativement courtes. En Afrique, le contact physique est fréquent. Dans les pays nordiques ou au Japon, les contacts physiques sont plus rares et ces distances plus importantes. Les proxémies dépendent aussi des lieux des interactions : un ascenseur, un immeuble, un parc, etc.

L'intrusion d'un individu dans l'espace personnel engendre du déplaisir. L'espace personnel est régi comme dans toute interaction sociale par des lois, des règles, des normes dont le non-respect suscite des réactions verbales (reproches, récriminations) ou comportementales (agression, gestes brusques, etc.).

Sommer montre que dans un espace où les gens se sentent en sécurité, ils tendent à développer des stratégies d'évitement du regard et en fait de la possibilité d'être observé, ainsi, on ne s'assoira pas face à un individu dans une salle d'attente. À l'inverse, dans un espace suscitant un sentiment d'insécurité, les gens vont plutôt s'asseoir côte à côte et à faible distance.

En général, il y a quatre « zones » de proximité :

- intime (de 15 cm à 45 cm : pour embrasser, chuchoter) ;
- personnel (de 45 cm à 1,2 m : pour les amis) ;
- social (de 1,2 m à 3,6 m : pour les connaissances) ;
- publique (plus de 3,6 m). ■



Suggérer vaut mieux que réglementer

Par convention, par principe, par habitude ou par mesure de précaution, les formateurs, souvent, ouvrent leur session en énumérant une liste d'interdictions et de prescriptions comportementales, de normes, qui vont du « Soyez à l'heure ! » au « Éteignez vos téléphones portables ! » en passant par le « Respectez-vous ! » qu'ils réitéreront en tant que de besoin durant la journée. Certes, l'établissement de règles peut être considéré

comme une utile mesure de prévention et, on l'a dit, limite le risque d'émergence de comportements problématiques ou variants. Mais, l'énumération de certaines d'entre elles ne s'impose pas. Elle pourrait même, au contraire, être la source de relations délicates, difficiles, voire délétères. Car, en effet, elle peut être ressentie par les stagiaires comme un doute sur leur capacité à se bien comporter, comme une forme de stigmatisation. Elle ne s'impose pas non plus en ce qu'elle n'est pas absolument nécessaire. Le formateur, dispose en effet de nombre de stratégies, d'astuces, de trucs, entre communication non verbale et communication implicite (ou suggestive). Il lui revient d'en savoir user et son cadre relationnel sera plus agréable, plus simple, moins solennel, moins sentencieux.

L'essentiel

- ▶▶ **Le formateur dispose** de modes de communications non verbaux et paralangagiers pour infléchir les comportements des stagiaires tels que le bavard, le distrait, l'hyper-participant.
- ▶▶ **La proximité physique** génère une pression sociale symbolique sur les individus et les conduit à se taire et plus généralement à se comporter conformément aux normes en vigueur.
- ▶▶ **L'occupation de l'ensemble de l'espace**, en se déplaçant régulièrement dans la salle, participe de cette pression et des effets afférents.
- ▶▶ **Regarder une personne** versus ne pas la regarder (lui tourner le dos) ouvre versus ferme le canal de communication entre le stagiaire qui veut prendre la parole et le formateur qui accepte versus refuse cette prise de parole.
- ▶▶ **Se rendre fortement visible** (se tenir debout face au groupe) versus se rendre presque invisible (s'asseoir dans le U des stagiaires) modifie les cibles de communication (vers le formateur versus vers les autres stagiaires). Ainsi, le

formateur peut focaliser l'attention sur lui et ce qu'il a à dire ou favoriser des échanges, des débats entre les stagiaires.

►► **Les espaces interpersonnels** répondent à des codes culturels qu'il faut respecter au risque de générer inconfort, sentiment d'agression, tension. Au fil du stage, le formateur peut réduire ces proxémies.

►► **La communication non verbale** et le paralangage constituent tous deux des moyens efficaces tant à des fins de gestion des relations qu'à des fins de stratégie pédagogique dont le formateur doit user. Ces modes de communication offrent une alternative à des communications verbales qui peuvent s'apparenter parfois à de l'autoritarisme, être trop solennelles et former de la stigmatisation.

[1](#)- Watzlawilck P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Une logique de la Communication*, Éditions du Seuil, 1972.

[2](#)- Une lecture psychologisante pourrait amener l'observateur à penser que cet individu est par essence bavard et ipso facto tenté par une mise à distance de l'agent de contrôle. Peut-être est-ce l'inverse ? Se trouvant circonstancielllement assis au fond de la salle et donc peu soumis à cette fameuse pression à se conformer aux comportements socialement acceptés, il bavarde.

[3](#)- Hall E.T., *La dimension cachée*, Éditions du Seuil, 1971.

Partie III

La démarche pédagogique

Chapitre 6

La pédagogie par objectifs

Executive summary

- ▶▶ **Dans ce chapitre**, nous expliquons ce qu'est un objectif pédagogique, nous présentons les types d'objectifs et les règles pour le formuler.
- ▶▶ **De l'objectif pédagogique**, découlent des contenus, des connaissances à transmettre aux stagiaires. Sur ce point, nous répondons à plusieurs questions qui échoient à tout formateur :
 - dois-je apporter beaucoup de connaissances ?
 - de quels niveaux intellectuels doivent-ils être ?
 - à quoi doivent-ils renvoyer ?
 - jusqu'à quel point dois-je développer mon sujet ?
 - la vulgarisation de mon savoir pose-t-elle problème ?

Définition

Pédagogie

La pédagogie peut être vue comme théorie sur les formes d'éducation et de formation. La pédagogie est aussi une science qui développe et traite les techniques de l'enseignement.

Elle propose à l'enseignant des outils pour concevoir, réaliser et évaluer des curriculums de formation et d'éducation. Elle traite aussi le rôle et les besoins de l'apprenant et réfléchit la qualité d'un système d'apprentissage.

Les théories de psychologie, médecine, sociologie, biologie... influencent la pédagogie tout comme les valeurs, les normes, etc. imposées par la société. ■

Décliner les objectifs pédagogiques

L'élaboration de l'acte de formation (ce que l'on va dire et faire avec les stagiaires) passe le plus communément par l'usage de la pédagogie par objectifs. Ainsi, l'on va définir les objectifs que les stagiaires doivent atteindre au cours de la formation, plus exactement au terme de la formation (la formule consacrée est : « à l'issue de la formation »).

Un objectif décrit l'ensemble des comportements ou des performances dont le formé doit se montrer capable pour être reconnu compétent. Un objectif pédagogique¹ indique un résultat à atteindre : ce que le stagiaire saura ou saura faire à l'issue de la formation.

Définitions

Finalité

Affirmation de principe à travers laquelle une société identifie et véhicule ses valeurs, la finalité fournit les lignes directrices à un système éducatif. (D. Hameline)²

But

Énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies par une institution, un groupe ou un individu, à travers un programme ou une action de formation. (D. Hameline)

Objectif

Énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant les résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. (D. Hameline) ■

Tableau 6.1

	QUI	QUOI	POURQUOI
FINALITÉ	Société	Valeurs	Orienter les programmes
BUT	Acteurs professionnels	Intentions pédagogiques	Définir les programmes
OBJECTIF GENERAL	Apprenants et prescripteurs	Capacités	Connaître et adhérer au programme
OBJECTIF SPÉCIFIQUE	Apprenants et prescripteurs	Performances	Suivre et se situer dans le programme
OBJECTIF OPÉRATIONNEL	Apprenants	Performances précisément décrites	Adapter le programme Évaluer

Les types d'objectifs

Ces comportements, performances, actes peuvent être regroupés sous le vocable générique « compétence³ » et le décliner en :

- savoirs : les connaissances (par exemple en mathématique, en droit, en psychologie) ;
- savoir faire : il s'agit généralement d'habiletés techniques liées à l'usage d'un instrument ou d'un procédé technique. Savoir mesurer des surfaces, savoir utiliser un ordinateur, savoir utiliser une tronçonneuse ;
- savoir être, on dit aussi savoir faire-relationnels ; ces savoirs couvrent un éventail large de dispositions tant personnelles que relationnelles : savoir gérer son stress, savoir gérer un conflit, savoir mener une réunion, savoir diriger une équipe.

On voit avec ces formulations de compétences qu'on pourrait qualifier encore de psycho-comportementales que les aptitudes

développées chez l'apprenant traversent souvent les trois types de compétences. Savoir mener une réunion, par exemple, contient des savoir être (des qualités relationnelles : obtenir l'écoute des présents, s'exprimer clairement...), des savoirs (connaître les différents types de réunion : réunion d'information ascendante, réunion de coordination d'équipe...) et des savoir-faire (la maîtrise d'un procédé méthodologique spécifique à la conduite de réunion : savoir mettre en œuvre les étapes d'une réunion, établir un ordre du jour...).

La nature de l'objectif : quantitative ou qualitative

SI l'objectif est de nature quantitative, il doit décrire un résultat mesurable. On indiquera alors les méthodes de mesure.

Exemple

1) Traitement de dossiers

À l'issue de la formation le stagiaire sera capable de traiter 20 dossiers des indus clients par jour.

La mesure se fera par un traitement statistique informatique des dossiers traités.

Durant la formation, le formateur va mettre en œuvre une forme miniaturisée de l'exercice professionnel réel.

Exemple

2) Pratique sportive

À l'issue de la formation le stagiaire sera capable de courir le 100 m en moins de 12 secondes.

La mesure se fera avec un chronomètre.

Si l'objectif est qualitatif, il doit être observable. Il doit spécifier les critères de son observabilité.

Cela signifie qu'au préalable il faut se donner une définition de la compétence à développer, de sorte que quel que soit l'observateur, l'observation du comportement du stagiaire formé aboutisse à la même appréciation ou évaluation.

Exemple

Accueil client

« Être (un bon) agent d'accueil » n'a de sens que si l'institution en a défini les ingrédients, les éléments caractéristiques. Ils peuvent être, par exemple :

- employer des formules de politesse à l'accueil et au départ du client ;
- être souriant ;
- être capable de proposer une solution au client ;
- être à l'écoute ;
- tenir son bureau propre et rangé ;
- ne pas employer les mots « noirs » (liste de mots dont l'usage est proscrit par l'institution : « vous nous devez... », « vous nous avez menti... ») ;
- orienter le client vers les services compétents s'il s'est trompé de guichet ou de structure.

Chacun de ces critères sera converti en objectif pédagogique :

- le stagiaire connaîtra la procédure d'accueil de l'institution (qui recouvre les compétences suivantes) ;
- le stagiaire saura employer des formules de politesse... ;
- le stagiaire saura être à l'écoute des clients ;
- etc.

Partant, le formateur se doit d'identifier clairement la perception et la conformation que le commanditaire (son employeur ou son client) impute à la pratique professionnelle qu'il faut faire acquérir ou développer chez les stagiaires. En somme il faut que le formateur connaisse les règles, les us, les coutumes, les modèles et les normes

de l'entreprise car si, par exemple, le formateur véhicule une formation au management fondée sur les notions d'autonomisation des subordonnées, de délégation ou provenant de courants théoriques tel que le Mouvement des Relations Humaines pour les salariés d'une entreprise dont le modèle managérial repose sur le contrôle, la faible délégation et le principe d'allégeance, il est fort à parier que personne n'y trouve son compte.

Généralement, le client spécifie ses attentes dans son cahier des charges et le formateur détaille ses orientations dans sa proposition. Il arrive que le commanditaire émette des contre-indications formatives à l'instar d'une ordonnance médicale.

Les caractéristiques de l'objectif

Un objectif désigne :

- une performance (ce que le formé est capable de réaliser) ;
- Les conditions dans lesquelles doivent s'effectuer la performance dans le cadre de la formation ;
- Le niveau de performance jugé acceptable.

Exemple

1) Traitement de dossiers

À l'issue de la formation le stagiaire sera capable de traiter 20 dossiers des indus clients par jour avec un taux de résolution immédiat de 80 %.

Exemple

2) Pratique sportive

À l'issue de la formation le stagiaire sera capable de courir le 100 m en moins de 12 secondes :

- performance au plan du lieu : en salle comme en extérieur ;
- performance au plan de la fréquence : 6 courses sur 10.

Exemple

3) Accueil client

À l'issue de la formation, le stagiaire saura

- employer systématiquement des formules de politesse... ;
- être capable de proposer une solution au client dans 80 % des cas ;
- tenir son bureau propre et rangé tous les jours ;
- ne jamais employer les mots « noirs » ;
- orienter sans erreur le client vers les services compétents s'il s'est trompé de guichet ou de structure.

Dans cet exemple, le niveau de performance exigé est assurément très élevé.

Les performances relevant de connaissances peuvent se présenter avec des termes relatifs aux quantités ou dimensions tels que « principal » (connaître les principaux facteurs de dangerosité...), « certains » Vs « tous » (connaître tous les instruments d'analyse de...) et celles liées aux comportements peuvent s'énoncer préférentiellement en termes de fréquence : « rarement » ; « souvent », « jamais » (Conduire parfois Vs souvent au-dessus des limitations de vitesse ; féliciter jamais Vs chaque fois qu'il y a matière à le faire ses collaborateurs).

Les conditions précisent ce à quoi a droit le stagiaire pour accomplir l'acte pédagogique. Par exemple, pour la formation « Accueil client » on peut mettre à sa disposition la liste des mots noirs, pour la formation « Traitement des dossiers » un document contenant les procédures informatiques les plus complexes (pas les plus simples car on souhaite qu'il les mémorise, on l'y entraîne).

La taxonomie de Bloom

Définition : une taxonomie est un outil de traitement d'un cours dans une perspective d'évaluation. En pédagogie, on parle de

taxonomie d'objectifs pédagogiques pour classer les niveaux de définition de ces objectifs.

Elle présente :

- un principe de classement d'objectifs ;
- une classification hiérarchisée qui met en œuvre ce principe en produisant des catégories ;
- des exemples illustrant ces catégories.

Elle permet d'évaluer la progression chez les apprenants, de :

- construire une table de spécification qui permet, en appliquant sa classification à un contenu, de déduire des objectifs comportementaux évaluables ;
- analyser des objectifs déjà existants ;
- hiérarchiser ces objectifs et donc graduer la progression du cours.

La taxonomie de Bloom : Benjamin Bloom, docimologue américain.

Il distingue six niveaux (catégories) hiérarchisés, chacun caractérisant des activités intellectuelles de plus en plus complexes :

Catégories :

(en italique : moyen pour observer les activités)

1. Connaissance (mémorisation et restitution d'informations dans les mêmes termes)

Définir, distinguer, identifier, rappeler, etc.

2. Compréhension (restitution du sens des informations dans d'autres termes)

Traduire, représenter, dire avec ses mots, expliquer, démontrer, etc.

3. Application (utilisation de règles, principes ou algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé)

Appliquer, relier, choisir, transférer, classer, etc.

4. Analyse (identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées)

Distinguer, classer, reconnaître, catégoriser, déduire, comparer, etc.

5. Synthèse (réunion ou combinaison des parties pour former un tout)

Écrire, constituer, transmettre, proposer, planifier, projeter, etc.

6. Évaluation (formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs)

Juger, argumenter, valider, décider, comparer... ■

Les niveaux d'objectifs

Pour l'acquisition de compétences, il peut être nécessaire de prendre en compte le processus d'acquisition. Les stagiaires ont besoin de temps, apprennent pas à pas, acquièrent des connaissances simples puis plus élaborées, des savoir-faire pour des conduites sociales faciles puis pour des conduites sociales complexes. Il faut donc envisager la progression pédagogique en termes de niveaux d'objectifs. Les objectifs pédagogiques sont distribués alors diachroniquement : certains seront des objectifs intermédiaires, d'autres des objectifs terminaux.

Exemple

Utilisation d'Excel

La première séquence de formation va porter sur les fonctions de base du logiciel (séquence 1), la seconde sur les fonctions avancées (séquence 2). Le passage à la séquence 2 est conditionné par l'acquisition par le stagiaire des contenus de la séquence 1.

Exemple

Conduite d'une motocyclette

L'une des premières séquences d'apprentissage touchera les manœuvres classiques (prendre un virage...), une autre, postérieure relèvera de l'évitement d'urgence.

La formulation de l'objectif

L'objectif est formulé selon une règle syntaxique (grammaticale) sous la forme :

- Proposition circonstancielle de temps
 - À l'issue des deux premières semaines de formation...
 - Le 12 août 2007...
 - À l'issue de la formation...
- Sujet formé
 - Le stagiaire
 - Monsieur Untel...
- Verbe d'action
 - Saura citer/comparer/différencier/rédiger/regrouper/traduire/vérifier (*savoir*)
 - Saura calculer/construire/dépanner/monter/transformer/utiliser (*savoir-faire*)
 - Analyser (un individu, une situation)/ devenir plus.../ manager/organiser/promouvoir (*savoir-être, savoir-faire relationnels*)
- Complément
 - (différencier) les principaux risques d'accident du travail selon les secteurs d'activités...
 - (monter) un échafaudage sur un bâtiment...
 - (organiser) un forum...

Tableau 6.2 – Les trois temps de l'objectif pédagogique

1/ On décide de sa destination	Objectifs
2/ On trouve les moyens de s'y rendre	Méthodes, techniques, outils
3/ On vérifie si on est bien arrivé	Évaluation

Pour rédiger des objectifs :

– les objectifs sont des *savoirs* :

« À l'issue de la formation, le stagiaire connaîtra... »

• les objectifs sont des *savoir-faire* :

« À l'issue de la formation, le stagiaire saura (manier/utiliser/réparer, etc.)... »

- les objectifs sont des savoir être ou savoir-faire relationnels :

« À l'issue de la formation, le stagiaire sera capable de... (prendre la parole en public/gérer les conflits, etc.) »

La notion de « Prendre conscience de... »

La lecture des propositions de formation nous donne souvent à voir des formulations d'objectifs ainsi exprimées : « à l'issue de la formation, le stagiaire aura pris conscience de la dangerosité du couteau » ou encore « à l'issue de la formation le stagiaire aura pris conscience des dangers de la route (de la consommation de drogues...) ».

On rencontre particulièrement ces modes rédactionnels pour les stages dont la vocation est de sensibiliser à un risque (SIDA, risque routier, accident du travail [brûlure, enfouissement, etc.]). Si on s'en tient à l'esprit de la pédagogie par objectifs qui impose le caractère observable de l'atteinte de l'objectif, alors cette formule « prendre conscience » est hors champ. Car, en effet, pour observer une prise de conscience, il faudrait ouvrir la boîte crânienne du stagiaire et chercher l'indicateur de la prise de conscience dans une ou des aires cérébrales. Serait-ce dans une aire frontale, pariétale, autre ? Serait-ce un indicateur chimique, électrique, autre ? On comprend bien que cela n'a pas de sens.

Aussi une formulation de type « à l'issue de la formation, le stagiaire sera capable de lister les facteurs aggravants le risque routier » ou « les comportements sexuels à risque » fera amplement l'affaire. « Lister » est bien une action observable⁴.

Faut-il toujours indiquer aux stagiaires les objectifs que l'on poursuit ?

La question pourrait paraître incongrue puisque par fonction, l'objectif pédagogique dit ce que le stagiaire devra savoir et savoir-faire à l'issue de la formation, ce qui implique une démarche pédagogique dont il va être la cible et à l'intérieur de laquelle il va être l'acteur. C'est bien lui qui réalise les travaux individuels et de

groupes, qui jouent des rôles lors de la formation. Il est des cas de figure où le formateur ne peut être précis quant à l'objectif poursuivi, il peut même avoir intérêt à le taire. Cela concerne les objectifs dont le but est de rendre manifeste des phénomènes psychologiques, sujets à forte discussion, à forte désirabilité sociale. Nous pensons par exemple aux domaines de la perception, de l'évaluation interpersonnelle et de la jugeabilité sociale, aux comportements à risque.

À la manière des expérimentateurs (cf. rubrique dédiée « Les quasi-expérimentations » dans la partie « Techniques pédagogiques »), l'objectif étant de révéler des biais et dysfonctionnements humains tels que le biais d'internalité, la prise de risque routier dans les circonstances « environnementalement » favorables, le poids des stéréotypes et des représentations dans l'évaluation des gens, le formateur ne peut en amont de son déroulement pédagogique émettre les résultats (qui finalement forment les connaissances sur le sujet) auxquels on aboutira. Pour éviter cet écueil, il formulera les objectifs sous forme large et vague.

Définir ses contenus

Une fois les objectifs clairement définis, le formateur peut dégager les contenus afférents. Il peut arriver que le commanditaire exige l'apport de contenus spécifiques (des thèmes, des courants théoriques, des auteurs, etc.). Il est évident que les qualifications et les goûts propres du formateur orientent la nature des contenus. Dans le cas où il traite des sujets qu'il maîtrise mal, les librairies et les espaces internet sont des sources inépuisables.

Le volume des contenus

Délimiter la quantité d'informations à transmettre n'est pas chose facile. Le travers des formateurs débutants est de préparer des formations chargées en apports informationnels à la fois parce qu'ils estiment mal le rythme et la chimie des interactions sociales, très chronophages, et parce qu'ils trouvent là une voie de réduction du

stress : ne pas être à court d'idées, ne pas avoir fini avant le terme programmé.

Ils oublient dans cette course au chargement que les potentiels attentionnels et mnésiques sont limités, que les stagiaires ne viennent pas nécessairement chercher l'abondance de connaissances.

Le niveau des contenus

À l'instar de la masse, le niveau des contenus est difficile à établir car l'hétérogénéité des groupes au plan des dispositions intellectuelles et des parcours scolaires, les motifs des stagiaires d'engagement dans la formation, la familiarité des sujets traités influent fortement.

Exemple

Disparités de qualifications

Des collègues occupant des fonctions identiques dans une entreprise peuvent avoir suivi des parcours scolaires et professionnels très disparates : Caroline possède une solide formation d'ingénieur, le poste qu'elle occupe est un passage obligé dans l'entreprise pour tout impétrant, pour elle c'est une affaire de quelques mois avant une mutation évolutive. Jacques vient de la base, n'a pas le bac, accède à ce poste après quinze années de bons et loyaux services.

Exemple

Familiarité avec la matière

Marc détient des diplômes de génie mécanique et de contrôle qualité, il suit une formation au management. Il passe des sciences dures aux sciences molles dont ils ignorent tout et dont

les problématiques et les enjeux échappent à son discernement et à sa clairvoyance.

La nature des contenus

« Ce qui caractérise l'apprentissage dans l'âge adulte est la finalisation de l'effort, sous la forme de recherche de réponse à une question. La participation à une action de formation se justifie à partir d'un questionnement venant de son activité, de ses projets, où la formation doit être considérée comme un choix parmi d'autres, en tant que moyen capable d'apporter la réponse qu'on cherche. »

Abraham Pain⁵

Particulièrement en formation d'adultes, les contenus doivent préférentiellement renvoyer à l'environnement professionnel et aux activités des stagiaires. Ils attendent en effet de traiter des sujets liés à leur travail, de disposer d'exemples « pro-professionnel », de jouer des rôles fidèles à leurs actions professionnelles. Pour employer une formule courante, ils veulent du pratico-pratique. Ce besoin converge de toute façon avec l'efficacité pédagogique d'une formation : elle aura d'autant plus d'effets qu'elle sera contextualisée, proche du réel⁶.

Pour autant, dans certaines circonstances, on peut déroger à cette règle finalement de bon sens. Ainsi, dans le cadre d'une formation Tutorat consistant à apprendre aux stagiaires, techniciens de maintenance, à transmettre leurs savoirs à leurs collègues néophytes, le formateur pourra les exercer à cette tâche par l'usage de jeux de rôles sur l'explication des règles du rugby ou sur la présentation de la réalisation de sa meilleure recette de cuisine. Ces deux prestations sont hors contexte du travail des stagiaires mais les finalités relèvent bien de la transmission de connaissances. Ce recours à des thèmes hétérochtones peut satisfaire une demande explicite des stagiaires, lesquels parfois souhaitent pour un moment s'extirper du champ strictement professionnel. Il peut être un habile biais pour le formateur de suivre les objectifs pédagogiques sans trop exposer les stagiaires à une image spéculaire dévalorisante

qu'un jeu de rôle pro-professionnel renverrait. Il peut servir d'autres causes : élever le niveau de compétence (savoir expliquer comment faire son travail et savoir expliquer les règles du rugby est une performance plus élevée qu'uniquement savoir expliquer comment faire son travail) ; amorcer l'accomplissement d'une prestation plus difficile ou peu appétente (en faisant faire une prestation sur un sujet peu impliquant (et facile pour l'acteur) comme les règles du rugby, le formateur augmente les chances que cet acteur accepte⁷ ensuite de faire ce vis-à-vis de quoi il manifestait des réticences ou des appréhensions⁸.

Des savoirs pour les stagiaires

Des savoirs « fermes » aux suggestions opératoires

Une action de formation s'inscrit dans un cadre temporel fini : elle a un début et une fin. Cette contrainte oblige le formateur à limiter le volume d'informations transmises de même que leur degré de conceptualisation, à les trier, les sélectionner, les hiérarchiser, à renoncer à évoquer certaines d'entre elles. Une autre contrainte relève des capacités intellectuelles et mnésiques des stagiaires ou de leur familiarité avec la discipline traitée : un haut diplômé des sciences dites dures (mathématique, biologie, génie civil...) peut avoir bien du mal à appréhender des concepts et des processus provenant des sciences dites molles (sociologie, psychologie...).

En vertu de ces contraintes et limites, tout savoir transmis doit être rendu intelligible, doit être simplifié, vulgarisé, le formateur ne doit point trop digresser au risque d'égarer le stagiaire ; du coup on pourrait dire que le produit énoncé par le formateur trahit la réalité. Nous entendons par « trahison de la réalité » le fait qu'il ne donne pas totalement à connaître ce qu'il sait, lui, du sujet. Partant, il se rend bien compte qu'en « faisant court il fait (un peu) faux ». Au-delà, son savoir est un savoir parmi d'autres, une conception parmi d'autres, qui relève d'un courant de pensées particulier. Cette posture de l'intervenant est sujette bien sûr à des questions épistémologiques qui dépassent largement le but de l'ouvrage.

Remarquons toutefois que le formateur peut se trouver en présence de stagiaires issus de formations ou disciplines homologues ou proches de la sienne (psychologie clinique et psychologie du travail, sociologie et démographie, urbanisme et architecture) et se trouver emporté dans des débats théoriques et épistémologiques complexes et parfois mêmes pernicioseux : le conflit d'idées vire au conflit de personnes, le crédit du formateur se trouve entamé auprès des autres stagiaires : procès d'incompétence et de partialité. Dans un tel cas de figure où le formateur se trouve en présence de congénères, ce qui est assez fréquent en fait, sans doute trouvera-t-il son salut par une mesure de prévention lors de l'ouverture du stage et de sa présentation en indiquant bien qu'il est porteur d'un point de vue parmi d'autre (« Voilà d'où je parle... »), que c'est à ce titre qu'il est là, et qu'il est ouvert aux autres points de vue aux conditions que le cadre de la formation soit respecté (cf. les rubriques dédiées).

Finalement se pose à nous la question suivante : je détiens des savoirs, ils sont complexes, ils sont essentiellement le fruit de recherches expérimentales (ou de ma propre expérience), ils sont une manière de voir les choses et il y en a d'autres, de quelle manière dois-je les communiquer à mes stagiaires, comment les convertir en applications pratiques pour l'accomplissement de leur travail ?

Une ressource pour le formateur, et sans doute aussi un moyen de réduire sa propre frustration, passe par la mise à disposition d'un memento bien plus étoffé que sa présentation orale ou d'une bibliographie.

Du « ça dépend » aux réponses opératoires

Lors d'un stage, d'innombrables questions sont posées par les stagiaires, toujours dans le but de savoir comment ils doivent – sur le terrain – accomplir leur travail ou produire un comportement social :

- « Comment je fais pour calmer un collègue s'il m'agresse dans le couloir ? Et si c'est mon ami dont je suis devenu le chef ? »

- « Mon équipe, je ne la sens pas très motivée en ce moment, qu'est-ce que je peux faire ? »
- « Moi je vois que j'ai beau répéter les consignes de sécurité à mes collègues, il y en a toujours un ou deux pour ne rien changer. Qu'est-ce que je dois faire ? »

Chacun s'accordera à considérer que, face à de telles questions, la réponse appelle assez naturellement une formule du type « ça dépend ! », à laquelle succéderait un pertinent « dites-m'en plus sur le cas » ou « il faut qu'on analyse⁹ ce cas plus avant pour que je puisse vous fournir une réponse¹⁰ », ou encore, mais moins satisfaisant : « Euh ! C'est plus complexe que ça vous savez, on ne peut pas vous répondre comme ça. Oui vraiment "ça dépend" ». Ce dernier format de réponse est à vrai dire assez courant et s'accompagne alors d'une suite rhétorique qu'aucun homme politique ne renierait.

Certes, mais on peut considérer que le contrat intellectuel entre le formateur et les stagiaires est que le premier apporte des réponses aux seconds. C'est le sens de leur rencontre.

En guise de réponse à ce dilemme du formateur, pris en tenaille entre le « mes stagiaires attendent contractuellement et légitimement de moi que je réponde à leurs questions sous forme de solutions opératoires, sous forme d'applications pratiques » et le « les réponses que je leur donne sont une réduction, une simplification de la réponse que je voudrais (pourrais) sérieusement leur donner, ainsi ce que je leur dis est un peu faux, est apocryphe » ou le « pour répondre à leurs questions, il me faudrait beaucoup plus de temps que celui dont je dispose, c'est bien plus compliqué que la manière dont ils soulèvent le sujet, pour être honnête je ne peux leur répondre que "ça dépend" », nous serions tenté de poser sous forme interrogative des aspects préalables à toute action de formation :

- à quoi sert ce professionnel dont la dénomination professionnelle est « formateur » ?
- que viennent chercher et de quoi ont besoin ces stagiaires dont la présence se justifie par l'appartenance à une fonction professionnelle dans une organisation (entreprise) particulière ?

- pour accomplir ma formation puis et/ou dois-je faire des choix d'ordre pédagogique autour de ressources que sont les méthodes, techniques et outils ?

L'essentiel

- ▶▶ **Le formateur fonde** sa démarche pédagogique en commençant par la formulation d'objectifs pédagogiques.
- ▶▶ **Un objectif pédagogique** est un résultat, une performance produite par le stagiaire à l'issue d'une séquence de formation. Il se traduit en savoirs, savoir-faire, savoir être ou savoir-faire relationnels qui représentent des compétences.
- ▶▶ **La formulation de l'objectif** doit préciser le niveau de performance attendu (connaître les fonctions de base versus les fonctions avancées d'Excel) et les conditions dans lesquelles elle doit être réalisée (avec ou sans support documentaire).
- ▶▶ **Un objectif pédagogique** peut être quantitatif (par exemple être capable de traiter un nombre de dossiers dans une durée donnée), auquel cas il est mesurable ; il peut être qualitatif (par exemple savoir communiquer), auquel cas il est observable, ce qui exige de définir ce qu'on entend par communiquer (par exemple l'emploi de certains vocables et pas d'autres, l'emploi de formules de politesse, une structuration spécifique du discours, etc.).
- ▶▶ **De chaque objectif** pédagogique découle des contenus qui forment les éléments de connaissance à acquérir par le stagiaire (par exemple les règles de sécurité en matière de port de charge, la réforme de la formation professionnelle, les composantes d'une tronçonneuse, etc.).
- ▶▶ **Le formateur doit** veiller à adapter la masse et le niveau de complexité des connaissances à acquérir en fonction de la durée de la formation et de la typologie du

groupe de stagiaires, et généralement ne pas être trop ambitieux à ces égards.

1- À dessein, nous opérons une présentation liminaire de l'objectif pédagogique. Nous n'évoquerons pas les notions d'objectif intermédiaire, d'objectif spécifique, etc.

2- Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF, 1979.

3- Les acceptions de la notion de « compétence » sont nombreuses. Il ne s'agit pas pour nous d'investiguer plus avant ce champ.

4- Nous consacrons un encart à une réflexion sur la relation entre les connaissances et les comportements.

5- Pain A., *L'Ingénierie de formation*, L'Harmattan, 2005.

6- Faire du voilier pour développer les compétences de manager d'équipe commerciale ?

7- Cette procédure renvoie aux travaux de J.L. Beauvois et R.V. Joule sur la Théorie de l'Engagement dont le lecteur trouvera les fondements, les principes et des exemples concrets dans leur ouvrage *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*.

8- Ce cas de figure ressemble à celui évoqué plus haut. Celui-ci fait fonction d'amorce (d'amorçage), celui-là de substitution.

9- Michel Crozier, sociologue des organisations, ne démentirait pas une telle posture. En effet, il prône et montre dans son ouvrage *La crise de l'intelligence – essai sur l'impuissance des élites à se réformer* (Poche, 1998) à quel point une telle démarche analytique représente un enjeu majeur avant que de proposer des solutions.

10- Une séquence pédagogique consacrant l'usage de la technique d'analyse des pratiques permettrait mieux de répondre à la question puisqu'un temps serait consacré à l'identification fine du problème par la recherche des facteurs en jeu et *ipso facto* des solutions opératoires (des comportements) à adopter. Le problème est que, dans le temps de la formation, la masse de questions soulevées par les stagiaires est très supérieure au temps dont on dispose pour y – « sérieusement » – répondre.

Chapitre 7

Les méthodes pédagogiques

Executive summary

- ▶▶ **Quatre grandes méthodes pédagogiques** s'offrent au formateur.
- ▶▶ **Mais elles présentent toutes**, certes des avantages et des intérêts, mais aussi des inconvénients et des limites.
- ▶▶ **Nous les présentons ici** en les déclinant selon trois catégories : composante organisationnelle, la composante pédagogique, la composante relationnelle.

Définitions

Méthode pédagogique

Une méthode pédagogique est un ensemble de techniques organisées (scénario) dans une structure d'enseignement. Elle repose essentiellement sur des objectifs pédagogiques fixés.

Le scénario pédagogique est la partie de la méthode qui permet de lier les techniques entre elles dans le temps et dans l'espace.

Technique pédagogique

Ensemble de démarches pédagogiques à effectuer, et procédés à utiliser, dans un contexte précis et dans un certain ordre.

Stratégie pédagogique

La stratégie pédagogique constitue la composition entre les objectifs, les finalités, le choix des techniques, le rôle de l'enseignant, le degré d'expression accordé aux formés, etc. pour la réussite de la formation. Ce choix peut être appelé stratégie pédagogique. ■

Taxonomie des méthodes

Généralement, on distingue les méthodes affirmatives des méthodes actives. Les méthodes affirmatives consistent pour le formateur à transmettre des savoirs aux stagiaires tandis que les méthodes actives produisent chez le stagiaire l'assimilation de savoirs ou conduites qu'il a lui-même construits par les situations pédagogiques dans lesquelles il se trouve.

Les méthodes affirmatives regroupent :

- les méthodes expositives où le formateur, présente des savoirs aux formés (ex. : un exposé magistral) ;
- les méthodes démonstratives où le formateur présente les savoirs aux formés en montrant ce qu'il explique ou en faisant expérimenter des comportements qu'ils doivent reproduire (ex. : le formateur qui explique et montre comment utiliser un logiciel informatique) ;
- les méthodes interrogatives qui consistent à faire découvrir aux stagiaires ce que l'on veut enseigner par l'usage de questions.

Les méthodes actives visent à faire acquérir au formé des connaissances, des capacités, issues de son activité propre. Par exemple, en simulant une scène de gestion des conflits, le stagiaire identifie les enjeux et mécanismes liés à la situation, essaie des actions de régulation et tire des conclusions de cette expérience.

Quelle méthode choisir ?

Pour opérer le choix d'une méthode et même d'une technique pédagogique, on peut se soumettre aux questions suivantes : dans quelle mesure la méthode ou la technique pédagogique que j'emploie...

Composante organisationnelle

- me permet de m'adresser à un grand nombre de stagiaires (taille du groupe) ;
- nécessite du matériel : paper-board, ordinateur, simulateur, instrument, salle, structure extérieure, etc. (besoins matériels) ;
- me coûte de l'argent (coût) ;
- prend du temps (consommation temps) ;
- me permet de gérer le temps (gestion temps).

Composante pédagogique

- me permet de diffuser une grande quantité de connaissances (quantité de connaissances) ;
- favorise l'expression des stagiaires (faire s'exprimer) ;
- me permet de faire réfléchir mes stagiaires (faire réfléchir) ;
- permet la production d'idées, de connaissances (production d'idées) ;
- me permet de faire comprendre ce qui se dit à mes stagiaires (faire comprendre) ;
- facilite la mémorisation chez les formés (faire mémoriser) ;
- me permet de convaincre (convaincre) ;
- me permet d'intéresser (intéresser) ;
- me permet de motiver, d'impliquer (motiver) ;
- me permet de dynamiser, de mobiliser le groupe (mobilisation) ;
- de bénéficier des ressources des stagiaires : leurs connaissances, leurs expériences (bénéficier ressources stagiaires) ;
- produit des données faciles à exploiter.

Composante relationnelle

- favorise un bon moral du groupe (moral) ;
- favorise un bon climat (ambiance) dans le groupe (climat social) ;
- protège le formateur (exposition du formateur) ;
- facilite la gestion du groupe (gestion du groupe) ;
- engendre une immixtion dans la vie du stagiaire ;
- expose le stagiaire (de sa personnalité, de sa vie...) ;
- est adapté à la typologie des stagiaires (sexe, âge, niveau d'études, sont familiers Vs ne se connaissent pas, etc.).

Tableau 7.1 – Tableau récapitulatif des critères de choix des méthodes et techniques pédagogiques

Composante organisationnelle	Méthode expositive	Méthode démonstrative	Méthode interrogative	Méthode active
– me permet de m'adresser à un grand nombre de stagiaire (taille du groupe) ;	–	/	–	/
– nécessite du matériel : paper-board, ordinateur, simulateur, instrument, salle, structure extérieure, etc. (besoins matériels) ;	–	–	–	–
– me coûte de l'argent (coût) ;	/	–	–	–
– prend du temps (consommation temps) ;	–	–	–	–
– me permet de gérer le temps (gestion temps).	–	–	–	/

Tableau 7.2

Composante pédagogique				
– me permet de diffuser une grande quantité de connaissances (quantité de connaissances) ;	-		-	-
– favorise l’expression des stagiaires (faire s’exprimer) ;		-	-	-
– me permet de faire réfléchir mes stagiaires (faire réfléchir) ;		-	-	-
– permet la production d’idées, de connaissances (production d’idées) ;		-	-	-
– me permet de faire comprendre ce qui se dit à mes stagiaires (faire comprendre) ;		-	-	-
– facilite la mémorisation chez les stagiaires (faire mémoriser) ;		-	-	-
– me permet de convaincre (convaincre) ;	-	-	-	-
– me permet d’intéresser (intéresser) ;	-	-	-	-
– me permet de motiver, d’impliquer (motiver) ;		-	-	-
– me permet de dynamiser, de mobiliser le groupe (mobilisation) ;		-	-	-
– me permet de bénéficier des ressources des stagiaires : leurs connaissances, leurs expériences (bénéficier ressources stagiaires) ;		-	-	-
– produit des données faciles à exploiter.	-	-	-	

Tableau 7.3

Composante relationnelle				
– favorise un bon moral du groupe (moral) ;	–	–	–	–
– favorise un bon climat (ambiance) dans le groupe (climat social) ;	–	–	–	–
– protège le formateur (exposition du formateur) ;	–	–	/	/
– facilite la gestion du groupe (gestion du groupe) ;	–	–	/	/
– s’immisce dans la vie du stagiaire) ;	/	–	–	–
– expose la personnalité, la vie du stagiaire ;	/	–	–	–
– se prête à des typologies homologues de stagiaires (sexe, âge, niveau d’études, sont familiers Vs ne se connaissent pas, etc.).	–	/	/	/

Diverses observations

sur la méthode interrogative

Les méthodes interrogatives procèdent par le questionnement des formés.

Les principaux bénéfices de la méthode reposent sur la mise en activité des stagiaires, mécaniquement en leur posant des questions on les fait participer mais aussi et surtout on « sollicite leur cerveau », on les pousse à réfléchir, à analyser les sujets traités, on favorise l’élaboration cognitive chez les formés.

Divers modes de questionnement sont offerts au formateur.

La question-écho. Le formateur répète un bout de l’intervention d’un stagiaire pour l’inciter à préciser sa pensée.

Le stagiaire : « Moi je pense que si mon employeur me motivait plus, j’en ferais plus. »

Le formateur : « Vous motivez plus ? »

La question-relais. L'animateur renvoie la question posée à un autre participant.

La question-miroir. L'animateur renvoie la question posée à l'ensemble du groupe.

La réponse questionnée. Le formateur pose une question mais en donne la réponse, il attend des stagiaires qu'ils trouvent ce qui mène à la réponse : ce peut être des causes, des facteurs, des conséquences, des processus, etc.

Recourir à ce procédé est particulièrement intéressant et efficient. En effet, on limite chez le stagiaire à la fois le sentiment d'être à l'école et la crainte de ne pas savoir répondre. Par ailleurs, on l'amène ainsi à réfléchir, ce qui contribue à l'élaboration de cognitions nouvelles et à leur mémorisation.

Exemple

1) Le sujet abordé est « la formation des stéréotypes dans la tête des gens ».

Un stagiaire, David, demande au formateur :

« Est-ce qu'en vieillissant ou en acquérant de l'expérience dans la vie, on est moins sujet aux stéréotypes ? »

Le formateur :

« C'est une question en effet très importante. Je donne la réponse à David et David nous explique cette réponse. Cette réponse est : non, l'expérience ne réduit pas forcément l'émergence de nos stéréotypes, ce serait même plutôt le contraire. Quelle peut en être l'explication David ?

David fournit une réponse : « (...) »

Exemple

2) Le sujet abordé est « l'usage du téléphone portable au volant ».

Un stagiaire, Alain, demande au formateur : « est-ce que c'est aussi dangereux d'utiliser le téléphone portable en mode main

libre qu'à la main ? »

Le formateur : « *Grosso modo*, c'est la même chose. Pourquoi à votre avis ? »

Alain donne sa réponse : « (...) »

Sur l'usage des questions de connaissances

Naturellement les formateurs posent des questions de connaissances aux stagiaires :

- [formation Management] « Quelles sont les causes de résistance au changement ? » ;
- [formation à la sécurité routière] « Comment calcule-t-on le nombre de morts sur la route ? » ;
- [Formation Grandes notions d'économie] « Qui a introduit l'euro ? » ;
- [Formation Informatique] « Quels sont les fabricants d'ordinateurs ? »

Ce procédé auquel recourent généralement de manière répétée les formateurs lors d'une session de formation confine à force au jeu de devinettes. On peut se demander tout d'abord quelle est l'utilité pédagogique de ce mode de faire. À quelle symbolique relationnelle renvoie-t-il (l'école ?) ? Dans quelle mesure les questionnés savent-ils répondre ? Est-il important qu'ils sachent y répondre avant l'apport du formateur ? Quelles conséquences cela aura-t-il sur la suite du stage si leurs réponses sont erronées (ce qui se produit le plus souvent) ?

Bref, la question générique est celle-ci : à quoi sert-il d'interroger des savoirs dans un contexte de formation d'adultes ? Dit autrement : qu'advient-il du contrat communicationnel et relationnel formateur-stagiaire ? La partie 2 de cet ouvrage répond à ces questions.

Sur l'aide à la compréhension

Quel que soit le procédé pédagogique retenu, il est essentiel avec des adultes d'illustrer ses propos par des exemples concrets. En effet, les stagiaires se satisferont peu d'entendre dire que les

ressources du pouvoir d'un salarié (le formateur s'appuie ici sur les travaux de Crozier et Friedberg et leur analyse stratégique) sont l'expertise, la détention des informations, la connaissance de l'environnement extérieur et la connaissance des règles organisationnelles. En effet encore, ils auront bien du mal à comprendre ce phénomène qu'est le biais d'internalité (évoqué dans une formation à l'évaluation) si le formateur se contente de dire qu'il s'agit d'un phénomène de surestimation du poids des facteurs internes.

Le formateur a donc grand intérêt à se constituer un éventail important d'exemples qui figureront ses idées et ses apports théoriques. Évidemment, ces exemples se forgent avant de venir en formation. Quand on essaie d'en trouver au moment de l'intervention, on se montre souvent peu pertinent dans nos choix d'exemples, peu précis sinon dépourvus. Les stagiaires de toute façon nous demandent systématiquement de leur fournir des exemples. Avec l'expérience, le formateur finira par se constituer un corpus d'exemples qui aura fait ses preuves. Par ailleurs, les formés peuvent se souvenir plus aisément des exemples que des concepts. Pour faciliter la compréhension, la reformulation est un autre moyen performant. La reformulation est la traduction de ce qui vient d'être dit avec des mots différents. Ce n'est donc pas du psittacisme, au contraire. Elle sert à vérifier qu'on a compris son interlocuteur et à lui prouver qu'on l'a compris.

Elle peut être faite par le formateur ou celui-ci peut inviter les formés à reformuler les propos d'un autre. L'enjeu est à la fois communicationnel (se bien comprendre au niveau des idées) et relationnel (ne pas se comprendre est générateur de tension). La formulation consacrée est la suivante : « si je t'ai bien compris tu veux dire que (...). »

Exemple

1) un stagiaire évoque en formation les effets de son changement de profession

Énoncé initial

En étant muté non loin de ma région il m'arrive d'évaluer des candidats d'anciens collègues moniteurs. L'autre jour il y en a un qui m'a dit que j'avais tourné ma veste. À l'époque c'était un bon ami, je le trouvais d'ailleurs très compétent. J'ai très mal pris sa remarque.

Reformulation d'un autre stagiaire

Tu as l'impression que ton ancien collègue te reproche ta conversion professionnelle qui d'une certaine manière vous oppose. Tu le vis mal.

Exemple

2) un stagiaire s'exprime sur sa motivation au travail

Énoncé initial

A quoi bon ! Les gars qui ont fini dans les premiers du classement ont pris tous les avantages. Ils sont là où ils voulaient ou au pire là où il fait beau, ils ont des collègues sympas ou personne pour les embêter, et ils ont en plus des clients qui vont bien.

Reformulation du formateur

Si je vous ai bien compris vous voulez dire que le principe du classement assure aux premiers d'aller dans des villes plus hospitalières et où les clients seront plus faciles à gérer, et que les autres seront moins bien lotis.

Sur l'aide à la mémorisation¹

Concernant plus spécifiquement la mémoire, l'on sait que l'apprentissage intentionnel est plus efficace que l'apprentissage incident.

Les notions de mémoire visuelle et de mémoire auditive relèvent désormais de conceptions anciennes. La mémoire est un système modulaire. Elle comprend par exemple la mémoire lexicale qui est une traduction en un code symbolique des informations auditives comme visuelles. Elle comprend encore la mémoire imagée, mémoire intéressante pour un formateur car elle est puissante (plusieurs dizaines de milliers d'images). Mais ce n'est pas une mémoire de type photographique. Les éléments mémorisés sont des synthèses donc des produits transformés. En fait, les images sont codées de deux manière (« double codage ») : en mot (lexical) et en sens (sémantique, favorisé par l'image. Notons que c'est bien ce double codage, et verbal et l'image, qui engendre la puissance de la mémoire.

Par ailleurs, les travaux sur la mémoire montrent que l'apprentissage d'un cours en parties et sous parties est le procédé le plus efficace. En effet, la mémoire dite à court terme possède des capacités limitées (empan de 7 : nombre d'éléments que je suis capable de mémoriser immédiatement). En organisant les éléments dans des catégories, des parties, on permet à cette mémoire de faire des économies car les éléments d'une catégorie active la mémoire sémantique. Par exemple sur une formation aux risques professionnels, la liste de risques est considérable. En les organisant dans de catégories (risques intérieurs Vs extérieurs eux-mêmes décomposés en sous catégories) on facilite la mémorisation de l'ensemble.

Concernant plus spécifiquement ce qu'on appelle le plan de récupération (récupérer les informations de la mémoire), les études attestent de l'efficacité de plusieurs procédés : l'usage du schéma et l'apprentissage multi-épisodique c'est-à-dire l'apprentissage d'une même chose de manières différentes.

Le formateur aura donc intérêt à exposer les savoirs en créant des catégories, des parties et sous parties, en réalisant des schémas et en recourant à des techniques pédagogiques variées (par exemple : exposé puis étude de cas puis technique interrogative orale) pour un même corpus de savoirs.

L'essentiel

- **Les méthodes pédagogiques** sont dites « affirmatives » (expositive, démonstrative, interrogative) quand la production de connaissances est issue du formateur ; elles sont dites « actives » lorsqu'elle vient de l'activité des stagiaires lors du stage.
- **Le choix de telle ou telle méthode** peut être établi au regard de trois composantes. La première relève de considérations organisationnelles : le nombre de stagiaires à former, les moyens matériels et humains dont on dispose, le temps accordé à la formation, par exemple. La deuxième questionne l'aspect pédagogique de la formation : elle concerne, entre autres, les effets d'une méthode sur la motivation, la dynamisation, l'intérêt, la compréhension, la mémorisation des stagiaires. La troisième porte sur les relations entre le formateur et les stagiaires et entre les stagiaires eux-mêmes. Elle renvoie à l'ambiance, à la gestion du groupe, au degré d'intrusion dans la sphère intime des personnes, à la composition du groupe.
- **Par exemple, une méthode expositive** présente l'avantage de pouvoir s'adresser à un grand nombre de personnes mais limite les interactions ou échanges. Par exemple encore une méthode active peut favoriser la compréhension des savoirs à acquérir mais oblige le formateur à réguler les interventions et à guider les stagiaires lors de leur production.
- **Le formateur a donc à sa disposition plusieurs méthodes pédagogiques possibles.** Pour fonder son

choix, il doit établir les dimensions qui sont à ses yeux les plus importantes dans son acte formatif, mais ses choix sont contingents aux contraintes qui lui sont imposées par le décideur.

¹- Lieury A., « Mémoire et apprentissage » In Carre P. et Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 1999, p. 245-288.

Chapitre 8

Les techniques pédagogiques

Executive summary

- ▶▶ **Les techniques pédagogiques foisonnent**, le formateur a l'embarras du choix.
- ▶▶ **Pour ne pas qu'il soit embarrassé par son choix**, nous avons pris le parti de présenter dans ce chapitre des techniques d'une grande utilité et portée pédagogiques, mais dont la mise en œuvre et l'exploitation sont plutôt malaisées et conduisent les formateurs à y renoncer à regret.

Les techniques pédagogiques sont innombrables et tout formateur inspiré ou créatif pourra élaborer des variantes de celles qui existent déjà ou en inventer. Mais il ne devra pas oublier que la ou les techniques retenues doivent l'être eu égard aux objectifs pédagogiques de la formation, des contraintes organisationnelles qui lui échoient, du public auquel il s'adresse et des évaluations qui s'ensuivront¹.

Les techniques étant nombreuses, nous avons fait le choix dans cette partie d'opérer un zoom sur quelques-unes d'entre elles : celles où la contribution active des stagiaires est sollicitée ou celles qui consistent à observer leurs productions ou comportements.

Le jeu de rôle

*« Je t'attacherai les yeux
Et les mettrai à la place des miens
Et tu m'arracheras les yeux
Et tu les mettras à la place des tiens
Et je te verrai par tes yeux
Et tu me verras par mes yeux
Et nous nous rencontrerons »*

Moreno

Le jeu de rôle constituera la technique pédagogique sur laquelle nous nous étendrons le plus. C'est en effet une technique pédagogique particulièrement adaptée pour la transmission ou le développement de savoir être ou de savoir-faire relationnels, à laquelle il ne faut donc pas éviter de recourir², mais qui par ailleurs soulève de nombreuses questions sur les plans tant organisationnel (comment le mettre en œuvre ? comment vais-je gérer le temps d'administration ?) qu'intra-personnel, qu'interpersonnel (comment vont le vivre les stagiaires pour eux-mêmes et vis-à-vis des autres ?), qu'intellectuel ou pédagogique (que tirera-t-on de ce procédé pédagogique ? quelles analyses et conclusions vais-je pouvoir produire ?).

Le jeu de rôle comme technique pédagogique est sensible à la question de son réalisme ou de sa vraisemblance, soulevée légitimement mais peut-être aussi défensivement par les stagiaires presque à chaque fois qu'on y recourt : dans quelle mesure le jeu de rôle rend-il compte de réelles interactions humaines ? Dans quelle mesure ceux qui assurent des rôles y entrent-ils sensément ? Autre question : dans quelle mesure la manière dont le stagiaire joue le rôle incarne-t-il ses réelles pratiques professionnelles et relationnelles ?

On le voit, le jeu de rôle représente une aventure – un risque – pédagogique et relationnel pour le formateur. Nous allons maintenant répondre à chacune de ces questions.

Savoir être, savoir-faire relationnels et jeu de rôle

La technique du jeu de rôle représente une formidable ressource pédagogique pour formateurs et formés dès lors que l'on veut développer des compétences relationnelles puisque par principe il met en situation d'interactions les individus. Il a donc une fonction de « mise en contexte »³, une portée pratique et partant il répond à ce besoin exprimé par les formés de traiter les questions de manière concrète et... pratique.

Le jeu de rôle est une figuration, une présentation en chair et en os des phénomènes relationnels. En cela, il est un film (non une photo) spéculaire, il nous montre ce qu'on voit dans nos vies ou des variantes, comme le miroir réfléchit la lumière, le jeu de rôle réfléchit des séquences de nos vies. Pour employer une formule à la mode : les scènes jouées « nous parlent ».

Les éléments d'information qu'il nous apporte sur les acteurs sont innombrables :

- sa communication verbale formelle (la structuration des phrases de l'acteur, son champ lexical et sémantique) ;
- sa communication *infra* verbale et non verbale (les mimiques, la gestuelle, l'occupation des espaces) ;
- son image sociale : quelle impression fait-il ? à quelle figure sociale ou professionnelle ressemble-t-il ? : un instituteur, un entrepreneur de morale, un manager retors, un manager laisser-faire, un angoissé ?

Et sur les interactions :

- Quels sont les comportements respectifs des acteurs ?
- Comment est ponctuée la séquence des faits : qui initie quel comportement, qu'entraîne-t-il chez l'autre acteur, que fait cet acteur à son tour ?
- Comment évolue la dynamique relationnelle ?
- Connaissent-ils des difficultés ou problèmes d'ordre communicationnel (au sens de la technique de communication), d'ordre relationnel, autres ?

Comment le mettre en œuvre ?

Compte tenu des appréhensions légitimes qu'il suscite chez les stagiaires, il est indispensable de commencer par expliciter les vertus pédagogiques du jeu de rôle. Il s'agit bien de prendre du temps pour expliquer aux formés pourquoi on y recourt, même si certains sont déjà acquis à la cause⁴, comment on va organiser sa mise en œuvre (qui joue ? quoi ? combien de temps ? les règles afférentes au jeu lui-même), comment sera conduite l'analyse du jeu, c'est-à-dire qui dans la salle pourra s'exprimer mais surtout sous quelle forme. Ce temps de débriefing est éminemment sensible car mal mené il peut générer des réactions vives, des blocages, pis, le refus des stagiaires d'en poursuivre l'usage.

Une fois présenté le principe du jeu de rôle, le formateur et les stagiaires ensemble (la co-élaboration des jeux favorise à la fois la participation et la pertinence des jeux) choisissent d'abord les scènes à jouer puis les acteurs.

Le choix des scènes est finalement assez logique. Le grand intérêt du jeu de rôle étant par sa formalisation une reproduction matérielle de situations de vie, jouer les situations sociales ou professionnelles qui ont amené les stagiaires en formation s'impose. Une formation à la conduite de réunion nous amènera tout naturellement à faire jouer une réunion, une formation à l'accueil en front-office (au guichet) aboutira à jouer la rencontre d'un allocataire ou un client avec l'agent en exercice.

Ceci dit, on peut tout aussi bien jouer des scènes hors contexte formatif, pourquoi pas pour l'agent d'accueil jouer par exemple une scène de la vie sociale commerçante en remplaçant l'allocataire et l'agent par un client et un boulanger. Certains formés apprécient de s'exercer aux relations humaines dans d'autres cadres que les leurs habituels. Par ailleurs, on trouvera sans doute dans l'histoire du boulanger et de son client des éléments transférables ou exportables à l'histoire de l'agent et de son allocataire : quoi les effets de l'emploi ou non de formules de politesse, quoi le problème de la gestion du temps et des effets associés (agacement, crispation...), quoi la problématique de l'offre et de la demande.

Le choix des acteurs est plus épineux. Le jeu de rôle en effet est une technique pédagogique qui active plusieurs mécanismes psychosociaux qui freinent l'engagement des stagiaires à prendre un rôle.

Accepter de jouer un rôle c'est s'exposer au regard des autres, dans l'esprit des stagiaires c'est prendre le risque de s'exposer au regard des autres, comme si la résultante de cette participation était forcément d'être personnellement attaqué ; attitude des stagiaires-observateurs qui, soit dit en passant, mais on y reviendra, s'exerce parce que le cadre ou les règles érigés par le formateur le permettent.

Cette peur de l'exposition relève ni plus ni moins de la question de la comparaison sociale (cf. pour plus de détails l'encadré dédié) : en jouant un rôle, je vais montrer aux autres qui je suis ou comment je fais les choses, lesquels ne vont pas manquer de se comparer à moi et bien sûr se juger ou juger leurs modes de faire plus performants. Cette crainte est justifiée car évidemment un tel procédé pédagogique suscite la comparaison sociale. Et il est vrai que certains stagiaires-observateurs profitent de ce moment pour se valoriser eux-mêmes (grand bien leur fasse !). Mais il est vrai aussi que nombre de stagiaires sont, de notre point de vue ce sont les plus nombreux, au contraire indulgents avec leurs collègues acteurs ; sans doute reconnaissants qu'ils sont qu'on leur a épargné à eux de « s'y coller », saluant aussi le courage des collègues, et nous serions tentés d'ajouter comme facteur explicatif à l'indulgence, la difficulté qu'ils ont parfois à analyser les jeux soit parce qu'ils ont été détournés par exemple par une phase marrante de la scène, perdant ainsi l'objet et l'objectif du jeu (ils sortent de leur rôle d'observateurs et deviennent des spectateurs), soit parce que leur grille d'analyse (ou leur prisme d'observation) n'est pas assez élaborée, ils n'appréhendent pas l'éventail des choses à observer⁵.



Fiche pratique

Les étapes du jeu de rôle

Préparation

- 1 – Choisir un scénario et des acteurs
- 2 – Préparer le jeu

Réalisation

- 3 – Réaliser le jeu

Analyse

- 4 – Les acteurs du jeu analysent les phénomènes qui se sont joués dans le jeu et les comportements des personnages
- 5 – Les observateurs font l'analyse à leur tour
- 6 – Le formateur fait à son tour l'analyse
- 7 – Le formateur fait une synthèse des points négatifs et positifs des prestations ■

Interprétation du rôle et vraisemblance

Une autre difficulté dans l'activation par un stagiaire d'un rôle est tout simplement la capacité (ou le désir) à l'activer, autrement dit, se sent-il des dispositions d'acteur. Au-delà du regard des autres, se pose aussi la question de l'animation du rôle. Serais-je capable de jouer ce personnage en colère ? Serais-je capable de m'exprimer vulgairement dans le jeu ? Nous ne développerons pas plus avant cette question qui finalement trouve deux voies de sorties aisées et rassurantes pour solliciter « n'importe quel » stagiaire. La première est que nous n'attendons pas de nos stagiaires qu'ils soient de grands interprètes, qu'ils fassent une performance d'interprétation. La seconde est que l'on sait depuis fort longtemps, par exemple avec les travaux de Zimbardo (cf. encadré ci-après), que le fait de mettre les gens dans des positions sociales particulières les conduit à déployer des comportements conformes à ce rôle. Ce phénomène

lève du coup, par rapport à la question du recours au jeu de rôle, le problème de la capacité à jouer du stagiaire et aussi celle, plus importante encore, de la vraisemblance des jeux, de leur réalisme.

Situation, rôle et production de comportements : l'expérience de Stanford

Philip Zimbardo réalise en 1971 une expérience (l'expérience de Stanford) financée par l'U.S. Navy et l'US Marine Corps pour expliquer les conflits dans leur système carcéral et afin de montrer comment une situation conduit des individus à produire des comportements spécifiques : il s'agit ici d'une étude sur les effets de la situation carcérale. Des étudiants jouent le rôle de gardes, d'autres celui de prisonniers. Les sujets retenus sont psychologiquement stables et matures. Les rôles de gardiens et prisonniers sont affectés aléatoirement (à pile ou face). Zimbardo constate que très vite les étudiants gardes développent des comportements dangereux et psychologiquement dommageables, pour certains carrément sadiques : exercice physique forcé, nettoyage des toilettes à mains nues, matelas retirés, privation de nourriture, nudité forcée, parfois actes d'humiliation sexuelle. Les prisonniers quant à eux ont connu divers effets psychiques : dérangements émotionnels aigus, eczéma psychosomatique (un chez un sujet suite à un refus de liberté conditionnelle), pleurs, L'expérience de Stanford montre que les prédispositions et les traits de personnalité des individus jouent moins sur leurs conduites que les situations dans lesquelles ils se trouvent, elle révèle aussi leur capacité à intérioriser les rôles. Cette expérience conforte les résultats de l'expérience de Stanley Milgram sur l'obéissance à l'autorité démontrant le poids des situations sur les comportements humains.

Concernant les pratiques pédagogiques, l'expérience de Zimbardo nous instruit sur le fait qu'en amenant les formés à jouer des rôles pro et contre-normaux (semblables et différents de ceux qu'ils ont à déployer dans la vie professionnelle), ils perçoivent et comprennent mieux l'ensemble des comportements qui se produisent ainsi que les jeux d'interaction, finalement semblables

à la réalité. L'on peut ainsi, afin de développer chez eux des savoir-faire et savoir être idoines, introduire des modifications dans les situations des jeux de rôle. ■

Il suffit de voir les états émotionnels vécus (stress, tension nerveuse, agitation, agressivité, etc.) par les stagiaires à l'intérieur du jeu de rôle même pour mesurer le caractère réaliste et socio-fidèle du procédé pédagogique.

Qui joue les rôles ?

Compte tenu du problème de l'exposition au regard de l'autre et des mécanismes psychosociaux en jeu (comparaison sociale, jugements interpersonnels, impact sur l'identité et l'estime de soi) et des caractéristiques techniques (activer un rôle), il nous apparaît que plus que tout autre procédé pédagogique, le jeu de rôle soulève des questions déontologiques, et que, subséquemment, seul le volontariat des stagiaires procède d'une bonne démarche.

Le bénéfice pédagogique pour les observateurs jamais acteurs est de toute façon important. Il n'est d'ailleurs pas rare que les plus timides et les plus réticents acceptent ou souhaitent finalement y prendre part.

Quel rôle jouer ?

Définir qui joue quel rôle est, en vertu des conditions énoncées plus haut, une affaire de choix des stagiaires eux-mêmes, c'est préférable. Et, s'ils répètent les expériences ils seront tentés eux-mêmes de varier « les plaisirs ».

« Un point de vue est une vue d'un point »

D'un point de vue psychosocial, on envisagera la question autrement. On voit bien que chacun d'entre nous, chaque individu dans la société, porte un regard particulier sur les choses qu'il observe et qu'il vit : chacun a sa conception de son travail, de la manière de le réaliser, de la manière de se comporter avec les

autres, chacun a des points de vue. Et l'on sait que ces points de vue sont particulièrement déterminés par les positions sociales et professionnelles que l'on occupe ; ainsi, le subordonné qui porte un regard sur son manager, ainsi l'agent du service qualité qui observe l'agent du service production, ainsi la femme mère de famille qui scrute les comportements de son époux de mari. Bref, nos regards sur les choses, notre conception du monde tiennent à nos insertions sociales, nos points de vue sont des vues d'un point, nos points de vue viennent des endroits d'où l'on regarde les choses. C'est donc partiellement, au travers d'un prisme, que l'on observe et analyse les choses. Faire jouer des rôles (des positions sociales) originaux, inhabituels, permet de changer de prisme, d'élargir le champ visuel, de donner à voir des choses dont on ignorait jusqu'à l'existence. Ainsi, celui qui n'a occupé que des fonctions de manager entrevoit peu ou mal les enjeux, les difficultés, bref les réalités sociales de ses subordonnés, l'automobiliste perçoit mal les problèmes de déplacements du motard, l'homme surchargé de travail et toujours absent mesure mal la double journée de la femme, etc. Par le jeu de rôle, en pratiquant ce principe de décentration cognitive, on permet aux stagiaires d'étendre leurs points de vue, d'accroître leur connaissance sur les choses.

Évidemment, afin de développer des habiletés professionnelles immédiatement utiles, on aura *aussi* intérêt à inciter les formés à jouer leur propre rôle.

Ce temps de formation étant bien sûr un lieu d'apprentissage, il faudra dès lors considérer que la mauvaise activation du rôle joué (les mauvaises manières de faire du stagiaire dans son rôle, par exemple au lieu d'atténuer un conflit il l'exacerbe) participe largement de l'apprentissage. En cela, ce ne sera pas une action ratée mais une action formative. Intéressante, utile. La formation est le lieu des apprentissages par essais-erreurs : j'essaie des choses, si j'échoue je recommence jusqu'à ce que je trouve les procédés efficaces. On aura d'ailleurs tout intérêt lorsque le stagiaire gère très mal la situation qu'il a pris en charge à lui faire rejouer après avoir analysé (débriefé) le jeu et à lui apporter des conseils opératoires.

Comment analyser le jeu de rôle ?

Cette phase est particulièrement sensible puisqu'elle représente le temps de l'analyse, le temps de la critique. Ce temps de retour sur sa pratique, sur son mode de faire, peut être anxiogène pour l'acteur. Aussi, appartient-il au formateur de fixer et contrôler les règles de ce débriefing accompli par les autres stagiaires et lui-même. Ces règles peuvent être les suivantes :

- s'intéresser au personnage de la scène, pas à l'acteur (pas à la prestation du stagiaire-acteur) ;
- émettre systématiquement des observations positives et négatives (au moins positives) ;
- ne pas porter de jugements sur la personne mais sur les actes (propos, comportements, attitudes) qu'il a adoptés ;
- chaque stagiaire devra (ou est invité) à émettre un avis. Pour ce faire, on instaure un tour de table systématique (mais quand même rapide).

Nous proposons de telles règles car généralement les analyses de jeu sont polarisées, soit elles versent dans le procès à charge, soit elles versent dans la dithyrambe ou l'indulgence complaisante. Elles sont rarement bipolaires. Par ailleurs, les termes employés pour ce faire sont souvent personnologiques, ils parlent de la personne⁶ (« tu es... », « tu n'as pas su... », « tu t'es montré... ») et non comportementaux (« tu as fait... », « tu aurais dû faire... », « le vocabulaire que tu as employé... »). Ce procédé évaluatif ne favorise évidemment pas l'ouverture à la critique, la progression pédagogique et la motivation à (re)jouer des rôles.



Fiche pratique

Quelques questions à poser pour l'analyse du jeu

- Dans quelles situations t'es-tu retrouvé ?
- Comment l'as-tu ressentie ?
- Qu'as-tu essayé de faire ?

- Quels buts poursuivais-tu ?
- Quels résultats as-tu obtenu ?
- As-tu le sentiment que la situation a évolué dans le temps ? et de quelle manière ?
- À ton avis, comment t'a perçu l'autre personnage (les autres personnages) ?
- Si c'était à refaire, ferais-tu autrement ? ■

Dans quel ordre débriefer ?

Il nous semble opportun d'inviter l'acteur principal à analyser sa pratique, puis les autres acteurs, puis les observateurs puis le formateur. Pourquoi ? Le stagiaire qui joue le rôle principal appréhende de manière parcellaire, limitée, les propos et comportements du personnage qu'il a joué lui-même. Pris dans l'action, il est assez peu clairvoyant sur ce qu'il a pu dire, pu faire, mais surtout sur ce qu'il a engendré chez le ou les autres personnages. Aussi, l'entendre en premier faire le retour permet à la fois de montrer à l'ensemble du groupe qu'on a souvent une faible (con)science de ce que l'on fait et évite, en second, lieu que l'analyse des autres stagiaires biaisent celle de l'acteur principal. Les autres acteurs et les observateurs achèveront par la suite le tour d'horizon de la prestation. Enfin, le formateur aboutira l'analyse et opérera une synthèse, comprenant des remarques positives et négatives.

L'usage de la caméra

La caméra est un complément technique précieux car elle permet de « revisiter » dans les moindres détails la scène jouée. En fait, elle apparaît presque indispensable tant il y a d'éléments à explorer, à décortiquer. Elle permet par ailleurs de dépasser les problèmes de mémorisation de la totalité de la scène et de perception de sa richesse (cf. plus bas « L'autoscopie »).

La difficulté à l'usage vient de ce que les formés ont parfois un rapport délicat avec leur propre image ; cette donnée ajoute assez fortement aux réticences des stagiaires évoquées plus haut.

L'analyse des représentations

L'analyse des représentations⁷ consiste à appréhender la perception qu'un individu ou un groupe d'individus a d'un objet (un autre individu, une profession, une situation sociale, etc.), le but, en formation, étant d'en discuter avec les stagiaires, de leur faire prendre conscience de leurs propres représentations, de les confronter à d'autres, d'étudier le lien qu'elles ont avec des conduites sociales (dans quelle mesure la manière dont je me représente mon métier détermine ma manière de l'exercer ?). Pour ce faire, on peut proposer aux stagiaires des mots inducteurs, des images ou d'autres supports encore.

Définition

Représentation

Forme de connaissance courante, dite du « sens commun » caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée ; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, sociale, idéal) et d'orientation des conduites et des communications ; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. ■

Exemple

Analyser des représentations dans le domaine de la formation

Nous proposons ici un exemple d'exercice réalisé avec un groupe de formateurs et une manière possible d'exploiter les données, le principe étant de faire réagir le groupe sur ses propres productions et de soulever des questions qui en émanent naturellement.

Un groupe de 9 formateurs et conseillers emploi-formation sont invités à proposer 3 mots à associer aux 3 mots présentés dans le tableau ci-dessous (« Stagiaire », « Formateur », le nom de leur

entreprise dont nous respectons ici l'anonymat). Leur public est composé de jeunes et d'adultes, les formations consistent en des techniques de recherche d'emploi (TRE), en des formations qualifiantes et diplômantes.

Le tableau restitue telles quelles les propositions des répondants (entre parenthèse le nombre de citations : « Transmettre » a été cité 2 fois.

Tableau 8.1

Stagiaire	Formateur	(le nom de l'entreprise)
Projet	Accompagnant (2)	Image (2)
Participatif (ce que j'aimerais)	Transmettre (2)	Écoute
Écouter (ce que j'aimerais)	Pédagogie	Réactivité
Respect (ce que j'aimerais)	Savoir (2)	Cadre
Étudier	Savoir être	École
Jeune	S'adapter	Lieu de vie
Pratique	Éducateur	Structure
Réalité	Professionnel	Prestataire
Positionnement	Référant	Organisme de formation
Motivation	Changement	Proposer
Nombrilisme	Échange	Accompagner (2)
Égocentrique	Sur-mesure	Groupe
Attachant	Engagé	Entreprise
Histoire	Disponible	Succès
Personne (2)	Force	Règles
Demandeur	Indépendant	Programme
Être humain	Cours	Organisation
Consommateur	Enseignement	Équipe
Besoins	Partage	Remise en cause
Diplôme	Relation à l'organisme de formation	Économie
	Remise en cause	

1^{re} observation : les répondants ont eu peu de difficulté à exprimer 3 réponses pour chaque mot ; ce qui signifie qu'ils ont sur ces sujets (le stagiaire, le formateur, leur entreprise) des idées ou opinions déjà forgées.

2^e observation : potentiellement ils peuvent produire 9 (répondants) X 3 (mots) soit 27 mots. On en compte

respectivement 20, 21 et 20. Cela montre que nos neuf répondants ont sur ces points des avis plutôt variés.

3^e observation : l'analyse du champ lexical et sémantique montre que le stagiaire suscite des attentes (« participatif », « écouter », « respect ») qui traduisent donc une frustration des formateurs et une vision négative de celui-ci. D'autres vocables (« nombrilisme », « égocentrique », « consommateur »), de valence négative eux aussi, manifestent une perception négative du jeune. Si quelques vocables se montrent plus neutres (« histoire », « personne » par exemple, ceux-ci relevant d'un regard ontogénétique), on voit bien que le portrait d'ensemble est négatif.

Si l'on se réfère au mécanisme d'effet pygmalion que nous avons présenté plus tôt, on est en mesure de se demander quelles conduites les conseillers adoptent eu égard à leur représentation du jeune et on trouvera intérêt à les interpeller sur ce point.

4^e observation : les vocables attribués au formateur lui confèrent soit une fonction de transmetteur de connaissances, classiquement d'enseignant, ou à un moindre titre, d'éducateur (« Educateur », « Changement »). L'ensemble des attributs forme une opinion de valence neutre ou positive. Du coup, il est intéressant d'approfondir avec le groupe le sens des missions et du rôle d'un professionnel dans cette structure ; en effet, entre autres interrogations, se posent celles du rapport au bénéficiaire et de sa nature (le formé, le jeune). S'agit-il de lui apporter des connaissances, d'en faire un citoyen, de le faire changer (mais par rapport à quoi, par rapport à quelle norme ?) ?

5^e observation : les attributs associés à l'entreprise sont d'ordre globalement fonctionnel et de nature plutôt descriptive, alors que ceux liés aux mots inducteurs « Stagiaire » et « Formateur » ont une teneur évaluative (de jugement),

En somme, en grossissant un peu le trait, les répondants, des formateurs, se disent être des agents de transmission d'un savoir ou des agents de changement, ils agissent au nom d'une fonction au profit d'individus, des stagiaires autocentrés et peu disposés à

recevoir une action professionnelle, cette relation asymétrique s'exerçant dans un cadre structuré. L'on peut aussi opposer une dimension dynamique, des stagiaires et des formateurs, à une dimension statique : une entreprise avec un cadre, des règles, un programme.

L'analyse des pratiques professionnelles

L'analyse des pratiques professionnelles consiste à étudier de manière fine la manière dont les individus accomplissent leur travail (par exemple faire fonctionner une machine) et développent des interactions sociales (par exemple conduire une réunion, gérer un conflit) dans le but de trouver des solutions pour corriger les insuffisances ou les déficiences. Il s'agit bien d'analyser le travail tel qu'il est agi (l'activité) et non pas tel qu'il est prescrit par l'entreprise (la tâche).

On peut procéder de différentes manières. Nous traitons ici un mode opératoire en détail.

Imaginons une formation à la gestion des conflits. Le formateur a choisi de recourir à plusieurs techniques pédagogiques (la discussion-débat, le jeu de rôle) dont l'analyse des pratiques professionnelles.

L'intérêt de cette technique est multiple. En premier lieu la réflexion porte sur des cas réels vécus par les stagiaires et cela est très important pour eux en ce qu'ils attendent avant tout des solutions à leur problème. Le travail du formateur procède ici de la compréhension du problème : notamment sa complexité et sa pluri-factorialité (fait que plusieurs « causes » engendrent le phénomène).

Temps 1

Les stagiaires sont répartis en petits groupes. Ils doivent analyser des situations-problèmes (par exemple deux par groupe) qu'ils ont rencontrées dans leur sphère professionnelle et/ou sociale. Leur travail consiste à

- décrire diachroniquement la situation-problème c'est-à-dire son déroulement dans le temps. Jean s'est disputé violemment avec

Marc à 15 h 20 dans le couloir de l'entreprise : c'est le moment problème. Pour comprendre l'émergence de ce conflit ouvert, manifeste, il faut étudier le processus, donc ce qui s'est passé avant. On va réaliser le récit de l'histoire ;

- identifier les facteurs qui ont contribué à l'émergence du problème. La dispute de Jean et Marc est peut-être le fruit de causes multiples qu'il faut appréhender : ont-ils un conflit d'intérêts ancien ? de quelle humeur étaient-ils le matin (la France a perdu son match d'ouverture de la coupe du monde et Jean est un passionné) ? Marc a parfois une manière particulière, inappropriée de s'adresser aux gens ?
- proposer des opérations correctives. L'analyse des facteurs à la source du problème permet de trouver des solutions correctives.

Tableau 8.2

Décrire la situation – problème	Lister les facteurs qui ont contribué à l'émergence du problème	Proposer des opérations correctives
Mercredi 23 h 00 La France perd son match de rugby	Jean, passionné est très déçu	(...)
Jeudi, 9 h 00 Marc revient d'un déplacement lointain et éprouvant, enjeu fort	Fatigue Stress/mission accomplie	(...)
Jeudi 15 h 10 Etc.	Etc.	(...)
Jeudi, 15 h 20 MOMENT PROBLÈME : Jean et Marc se disputent violemment dans le couloir de l'entreprise	(...) Attitude évaluative de Marc à l'endroit de Jean Jean réagit : débit de parole très rapide, volume élevé (...)	(...)

Temps 2

Les stagiaires restituent en grand groupe leur travail, chaque groupe étant représenté par un rapporteur. Suite à la présentation du cas, le groupe approfondit la réflexion par des questions et soumet des suggestions d'actions correctives pouvant porter sur des comportements, des modes de communication verbale et non verbale, des modes de fonctionnement de l'entreprise, etc.

L'autoscopie

L'autoscopie consiste à utiliser une caméra pour enregistrer l'accomplissement d'une action de quelque nature que ce soit : physique, orale, etc.

L'usage de cet instrument permet de ne perdre aucune information, les problèmes de mémoire disparaissent. Il offre la possibilité au stagiaire de se revoir et donc de disposer de toute l'information possible, sans sélection, sans biais cognitifs d'aucun ordre. Comme il est bien difficile, voire impossible pour un individu d'avoir la totale perception de ce qui se passe dans une situation dans laquelle il est inséré et la perception de ce qu'il fait lui-même (il n'est pas rare qu'un sujet s'étonne de ses propres propos et comportements à l'occasion par exemple d'un débriefing de jeu de rôle), il est bon de disposer d'un moyen d'annihiler le problème. L'autoscopie en est un. Les éléments analysés varieront en fonction de l'objet et de l'objectif de la prestation. Nombre d'entre eux ont déjà été déclinés dans la rubrique consacrée au jeu de rôle.

La technique de l'Abaque

Nous nous inspirons de l'Abaque de Régnier. Régnier avait constaté dans ses interventions auprès d'ingénieurs que certains rencontraient des difficultés à s'exprimer en groupe et que ce n'était pas toujours les propos les plus intéressants qui étaient véhiculés dans le groupe. Il avait eu l'idée de leur soumettre des affirmations vis-à-vis desquelles ils devaient prendre position en associant une couleur à leur opinion : vert foncé si on est « tout à fait d'accord », vert clair si on est « d'accord », etc. Ce système est un facilitateur d'expression des opinions.

Cette technique peut servir par exemple à explorer l'ensemble des facettes d'un problème, identifier des comportements à faire évoluer, appréhender des perceptions et représentations, harmoniser des points de vue. Et bien sûr, elle crée une dynamique d'échanges entre les formés et un vecteur d'élaboration cognitive.

Nous proposons ici une variante de la technique Régnier. Le principe est de reprendre des idées produites par les stagiaires en tout début

de stage, au moment du tour de table ou lors de différents échanges libres entre stagiaires, de récolter ces idées, de les convertir en affirmations et d'inviter plus tard dans la formation les stagiaires à indiquer leur degré d'adhésion sur chaque item.

Les affirmations doivent porter un certain degré d'ambiguïté et/ou d'imprécision, laisser place à de multiples interprétations possibles, être en somme discutables dans leur formulation comme dans leur signification.

Ainsi, l'affirmation « Une équipe qui s'occupe surtout de ses conditions de travail est une équipe qui tend à oublier le travail qu'elle a à accomplir » se prête aisément à la discussion car les vocables « surtout », « tend à... » sont des échelles subjectives. De même, « conditions de travail » comprend plusieurs acceptions.

Une fois conçu, le travail avec le groupe s'opère en deux temps. Dans un premier temps, les formés sont mis en petits groupes et doivent au sein de leur groupe se mettre d'accord, après discussion, sur une modalité de réponse : ils doivent choisir une réponse parmi « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « pas vraiment d'accord », « pas du tout d'accord ».

Dans un second temps, en grand groupe, les résultats sont restitués et font l'objet de discussions-débats.

Exemple

Formation à la cohésion d'équipe

Lors du premier quart de journée, les stagiaires ont émis différents points de vue ou interrogations sur le management, les facteurs de motivation des salariés, les problèmes rencontrés avec eux, les questions liées aux conditions de travail, etc.

Le formateur a soigneusement noté les idées émises et en a converties certaines en affirmations qu'il va ensuite soumettre au groupe sous forme d'Abaque.

Tableau 8.3 – Abaque sur la cohésion d'équipe

	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le fait que ma direction intervienne peu dans mon travail est la reconnaissance de la compétence et de ma capacité à assumer seul les responsabilités				
Une équipe qui s'occupe surtout de ses conditions de travail est une équipe qui tend à oublier le travail qu'elle a à accomplir				
Une équipe qui fonctionne bien c'est une équipe où tout le monde s'entend bien				
La motivation au travail s'estompe avec le temps				

Les outils d'auto-évaluation

Par outils d'auto-évaluation on entend ici l'ensemble des outils consistant à porter un jugement sur soi-même. Les vocables peuvent varier : auto-évaluation, auto-diagnostic, etc., mais le principe et l'objectif restent en fait les mêmes.

L'usage d'outils d'autoévaluation est extrêmement courant notamment dans les formations relevant des ressources humaines (management, recrutement, etc.) et du Développement personnel (gestion du stress, gestion du temps, etc.). Au point même que certaines sessions consistent pour les stagiaires à remplir outil après outil sur des thématiques diverses : l'outil sur ma gestion

managériale des collaborateurs, celui sur la gestion de mon temps, celui sur ma pratique de la délégation, etc.

Les stagiaires sont globalement assez friands de ce type d'outil, il répond dans leur esprit au fameux précepte socratique « Connais-toi toi-même ».

Ils présentent incontestablement un intérêt pédagogique en ce qu'ils aident les stagiaires à la fois à identifier l'éventail des dimensions en jeu dans une pratique professionnelle (grâce à l'échelle de communication, je vais me rendre compte qu'il y a beaucoup d'aspects qui jouent : les vocables, la formation des phrases, l'énonciation des idées, le débit de parole, le volume et les intonations de la voix, l'usage de technique type reformulation et répétition...) et à se mieux connaître (quoique !), c'est bien là la fonction heuristique de cet outil. Il permet de prendre de la distance sur soi-même pour identifier nos comportements, d'opérer cette réflexion de manière assez exhaustive, l'outil comportant beaucoup d'items. Mais plus encore que diagnostique, le procédé doit servir pour analyser les raisons qui initient les comportements. Identifier que je pratique peu la délégation de mes pouvoirs est bien sûr utile, en connaître les raisons l'est plus encore. Ces questions dépassent l'outil.

Ils comportent des limites pédagogiques :

- « inflationniste » : un trop plein d'usage déjà évoqué plus haut ;
- pédagogique : un renversement de la relation moyen-fin, c'est-à-dire que l'outil, qui n'est en fait qu'un moyen, devient une fin en soi : se soumettre à l'auto-évaluation pour développer ses compétences, appréhender (ou découvrir) sa personnalité ;
- déontologique : l'auto-évaluation est une démarche autocentrée, intrusive, qui pose à nouveau la question de son usage pédagogique (que va en faire le formateur ? comment va-t-il l'exploiter ?), de son usage publique (qu'est-ce qui va en être dit au groupe ? que va en faire le groupe ?) et de son effet psychologique (l'outil va montrer que je suis très déficient dans ce domaine ou que ma personnalité est colérique : comment vais-je vivre cela ? qu'en fais-je maintenant ?) ;

- intellectuelle : une autre limite à la pratique de l'auto-évaluation est de laisser accroire que les conduites humaines (la manière dont j'anime une réunion, la manière dont je gère un conflit...) sont uni-factorielles et intra-factorielles c'est-à-dire le seul produit de ma personnalité, négligeant par là même la dimension sociale de ces comportements, les interactions ;
- technique au plan de leur validité et épistémologique : que valent ces outils ? Il est bien difficile de le dire. Certains outils émanent de recherches scientifiques et présentent un degré certain de validité interne mais la plupart sont le fruit des formateurs eux-mêmes, des outils élaborés empiriquement auxquels il faut moins attribuer une valeur diagnostique que pédagogique. Le test de Porter⁸ fort exploité dans les formations en ressources humaines et développement personnel sert plus à manifester l'éventail des attitudes possibles en situation d'interaction qu'à déterminer les prédispositions réelles du stagiaire. Le stagiaire peut prendre pour argent comptant les résultats qu'il obtient, l'échelle montre qu'il est un piètre manager, à l'inverse n'y voir qu'un quiz digne des magazines féminins, c'est d'ailleurs une réplique spontanée des hommes quand on le leur en fait la présentation.

Il revient bien sûr au formateur de prévenir ces possibles emballlements et suspicions, une explication sur les buts et les modalités d'exploitation des résultats feront bon office.

Construire et exploiter l'outil d'auto-évaluation

La littérature est si riche d'outils d'auto-évaluation que le formateur peut s'épargner un tel travail. Il peut aussi, et c'est sans doute le plus intéressant dans un cadre pédagogique le co-construire avec les stagiaires de manière soit volontaire (directe) soit incidente (indirecte). La manière volontaire revient à faire de la construction de l'outil un travail en soi : « nous allons construire ensemble un outil d'auto-évaluation qui portera sur la manière dont on manage notre équipe, il nous faut trouver les items qui vont fonder ce "concept" ». Le bénéfice de cette démarche méthodologique est

qu'elle amène les stagiaires à discuter de la définition même du concept. La manière incidente procède du mode suivant ; le formateur capitalise sur une feuille tous les apports informatifs des stagiaires sur un thème donné, par exemple tout ce qui est dit à propos de la mobilisation et de la motivation des collaborateurs durant la première journée. Après la période de face-à-face pédagogique, en fin de journée, il convertit ces informations en items, le tout formant un outil d'auto-évaluation qu'il va le lendemain soumettre à ses stagiaires (cf. exemple ci-dessous).

Tableau 8.4 – Cohesion d'équipe : fiche d'autoévaluation de la pratique du responsable

DANS MON TRAVAIL, JE VEILLE A CE QUE	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
La répartition des tâches soit juste				
Chacun s'investisse dans son travail				
Chacun adopte des attitudes convenables (respect) vis-à- vis des enfants, des parents et de l'équipe dans son ensemble				
Des échanges sur les pratiques soient opérés				
Les uns et les autres fassent un retour sur leur travail				
Les uns et les autres se disent quand ça va et ça ne va pas				
Tout le monde soit solidaire et aidant				
Les uns et les autres s'apportent des idées				
Les uns et les autres s'aident à formaliser leurs idées				
Les collaborateurs solutionnent les problèmes ensemble				
Les uns et les autres échan- gent sur les enfants et les parents				
Ils soient dynamiques (mais posés)				
Ils prennent tous des initiatives (décision quand le directeur n'est pas là)				
Ils ne tiennent pas des discours théoriques				
Ils ne jugent pas les autres				

DANS MON TRAVAIL, JE VEILLE A CE QUE	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Ils mettent en place des projets communs				
Chaque collègue se soucie du travail de l'autre et du confort des enfants : collaboration				
Le travail soit coordonné				
Chacun travaille dans le sens du projet				
Soient reconnus les spécificités et diplômes de chacun				
Chacun respecte les règles instaurées (fiches de poste, fiche de travail, « le(s) cadre(s) »)				
Chacun soit partie prenante du projet				
On ait des activités péri- professionnelles pour créer du lien				
Les collaborateurs mutuali- sent leurs ressources et compétences (ceux qui savent faire travaillent avec ceux qui ont des idées)				
Se développe du lien tout en respectant la personnalité de chacun				
Tout le monde soit à l'heure				
Que les sujets de discussion portent sur le travail				
Chacun soit curieux (émulation)				
Tous produisent des attitudes professionnelles (politesse, tenue correcte, échanger quelques mots avec les parents)				

DANS MON TRAVAIL, JE VEILLE A CE QUE	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Les collaborateurs aient des actes réfléchis, professionnalisés				
L'équipe fonctionne dans une entente cordiale minimale				
Les tâches ingrates et attri- buées soient effectivement réalisées par chacun				
Chacun travaille conformé- ment aux pratiques profes- sionnelles définies				
Chacun manifeste une ouverture aux autres				
Les uns et les autres se reconnaissent				
Les différences soient perçues positivement				
Les collaborateurs s'épanouissent au travail				
Chacun soit mobilisé avec les autres sur les projets éducatifs				
Chacun prenne part à l'élaboration du projet				
Les décisions soient plutôt consensuelles				
Les différences de formation et de compétences soient utilisées dans un esprit de complémentarité				

L'exploitation des résultats peut prendre plusieurs formes :

- chacun (vs ceux qui veulent) exprime l'ensemble ou une partie de ses résultats ;

- pas de publicité des résultats, les formés conservent par devers eux les résultats, une analyse globale est faite item par item ou de manière plus synthétique.

Pour aller plus avant sur l'exploitation des résultats dans l'hypothèse où les stagiaires les expriment librement au groupe, une manière de faire peut consister à relever pour chacun d'eux (s'ils ne sont pas trop nombreux) les tendances fortes positives et les tendances fortes négatives⁹, puis à approfondir la réflexion sur ces points et si possible à produire, collectivement, des préconisations ou conseils.

Les quasi-expérimentations¹⁰

Les quasi-expérimentations sont une sorte de mixte pédagogique entre la méthode démonstrative et la méthode active réalisé dans l'esprit d'une expérience scientifique de laboratoire (expérimentation). Ce procédé est particulièrement utile pour illustrer des phénomènes psychologiques (en matière de perception, de mémoire, de comportements, etc.), on peut même dire indispensable si l'on veut éclairer et convaincre des stagiaires, normalement ignorants et spontanément incrédules, et qu'un simple exposé du formateur a peu de chance de toucher. Quelle gageure que d'expliquer (et faire accepter l'idée) à des stagiaires qu'ils sont capables, eux¹¹, de transformer une histoire qu'on leur raconte au point d'en modifier totalement le contenu et le sens¹²,

Techniquement, le formateur va utiliser des images ou des films, sans dévoiler le dessein exact de leur usage puis, une fois l'expérience faite, l'analyser avec eux.

Exemple

Tableau 8.5

Objectif	Procédé
L'attribution de traits de personnalité Montrer comment nous attribuons des traits de personnalité aux gens, les éléments qui nous influencent (théories implicites de la personnalité)	Projeter un film muet de deux femmes qui se parlent. Indiquer à certains stagiaires qu'il s'agit d'une assistante sociale et d'un chômeur, à d'autres qu'il s'agit d'une mère et de sa fille. Leur demander de leur attribuer des traits de personnalité. Résultat : les traits attribués sont très différents et très fidèles aux stéréotypes professionnels

La cécité cognitive Montrer notre incapacité à traiter plusieurs informations en même temps, nos limites cognitives, les effets sur le temps de réaction	Demander à un stagiaire de rattraper une règle qui indique un temps de réaction. Répéter l'opération en introduisant des activités supplémentaires : compter à rebours raconter ses vacances téléphoner (réellement) à un autre stagiaire de la salle Résultat : le temps de réaction augmente avec la charge mentale (cognitive)
Effet du statut social sur la perception des caractéristiques physiques Montrer que la perception que l'on a des caractéristiques physiques d'un individu est affectée par son statut social	Réaliser une intervention identique auprès de deux groupes. À l'un on se présente avec un statut social haut (forte expérience, nombreuses qualifications, etc.), à l'autre on se présente avec un statut social plus bas (expérience moins prestigieuse, moins de qualifications) À l'issue des interventions, on distribue un questionnaire portant des questions relatives aux caractéristiques physiques du formateur : « quelle taille mesure-t-il ? », etc. Résultat : les descriptions portent des différences de plus de 10 cm, etc.

Les questionnaires de connaissances (quiz, etc.)

Les questionnaires de connaissances sont souvent utilisés en formation. Ils proposent des questions relatives aux connaissances abordées. Ils sont exploités dans l'esprit d'une évaluation plus ou moins formative ou plus ou moins sommative (cf. rubrique dédiée à l'évaluation) avec éventuellement deux passations, une au début de la formation, une plus tard, voire à la fin de la formation.

Tableau 8.6

Formation à la pédagogie par objectifs		
Questions	Oui	Non
Un objectif pédagogique décrit ce que le formateur apporte comme connaissances		
Un objectif pédagogique décrit les connaissances à acquérir par le stagiaire		
Un objectif pédagogique est un point d'arrivée		
Un objectif pédagogique est le chemin à parcourir		
Etc.		
Formation à la prévention des risques		
Le terme « risque » est synonyme de « danger »		
Un risque est lié à la fréquence d'exposition à une situation potentiellement dangereuse		

Le recours à cette technique pose les limites que nous avons déjà évoquées sur la symbolique de la relation entre le formateur et le stagiaire et ses effets afférents. Si cela présente un intérêt pour faire le point sur l'acquisition des connaissances (mais de quelle acquisition parlons-nous ?), le risque, notamment à en user trop ou à poser des questions inaccessibles, est de virer dans une relation du sachant à l'ignorant, du professeur à l'élève.

Mais il ne s'agit pas pour nous de jeter le bébé avec l'eau du bain, c'est moins la technique qui est en cause que l'utilisation consciente et inconsciente qu'on peut en faire. Sous certaines conditions, le procédé est même assez apprécié par les stagiaires qui voient là un exercice ludique et un moyen de mesurer leur niveau d'acquisition. Par ailleurs, il participe de la mémorisation des savoirs.

L'étude de cas

La technique consiste à proposer aux formés une situation sociale ou professionnelle (une histoire, une scène), généralement elle provient d'une expérience réelle.

L'étude de cas vise à développer des compétences propres à la résolution de problèmes en analysant une situation problématique. Il s'agit pour les stagiaires de repérer les éléments-problèmes et de décliner des stratégies correctives ou d'action. La démarche est inductive.

Définitions

Démarche inductive et démarche déductive

L'induction consiste à aller du particulier au général. À partir d'un cas on produit des règles ou des lois générales.

La déduction consiste à aller du général au particulier. À partir d'un principe général on va explorer un cas particulier. ■

Bien d'autres techniques existent encore et le formateur peut, en bon artisan, s'en créer.

L'essentiel

- ▶▶ **Les techniques pédagogiques** sont innombrables : elles vont de l'exposé pur (méthode expositive), aux jeux de rôle (méthode active) en passant par le questionnement des stagiaires (méthode interrogative).
- ▶▶ **Leur choix** est contingent aux types d'objectifs pédagogiques (savoir, savoir-faire, savoir être, savoir-faire relationnel) et aux contraintes du cadre de formation, notamment aux moyens temporels et matériels accordés par le commanditaire.
- ▶▶ **On retiendra comme ingrédients** utiles les aspects suivants :
 - Adopter un vocabulaire simple ;
 - Développer une seule idée par phrase ;
 - Utiliser plusieurs techniques et supports (mémorisation) ;
 - Faire prendre des notes ;
 - Utiliser de nombreux exemples concrets ;
 - Utiliser des schémas ;
 - Écouter, encourager, valoriser les interventions du stagiaire ;
 - Expliquer, répéter, reformuler, interroger ;
 - Faire faire au participant, faire réfléchir le stagiaire ou le participant ;
 - Joindre la parole aux gestes et les gestes à la parole lors de démonstrations et mises en situations ;
 - Endiguer les conflits de personnes ;
 - Favoriser les conflits d'idées.

¹- Chaque formateur a ses dadas techniques : celui-ci apprécie particulièrement les études de cas, celui-là les approches plus expositives accompagnées d'un arsenal informatique (diapositives, films, etc.) à la pointe de la modernité. Mais ces aspirations doivent être reléguées au second plan si tant est que le formateur ait la liberté de choisir : il arrive en effet que le commanditaire impose les techniques.

2- C'est à dessein que nous employons la formule « éviter de recourir » car nombre de formateurs bien que tentés par la technique, la craignent et donc en limitent l'usage.

3- Par comparaison, on peut se demander quel effet et quelle portée ont les stages de management (Stage Cohésion d'équipe, Gestion du stress...) dispensés au gré des mers sur des voiliers, au gré des vents dans des forêts.

4- À ce sujet, notons que la grande majorité des stagiaires qui ont expérimenté le jeu de rôle adhèrent au procédé. Les réticents sont généralement ceux qui en ont tiré une expérience négative soit du fait de l'évaluation de la prestation par le formateur (évaluation très négative ou sans conseils opératoires) soit du fait des autres stagiaires qui ont eu là encore une lecture très négativement critique de l'exercice de leur collègue.

5- Augmenter le nombre de faces du prisme est l'une des fonctions du formateur.

6- Souvent d'ailleurs, on ne sait plus trop si l'observateur juge le personnage qui a réalisé une action professionnelle (par exemple : réaliser un entretien d'évaluation) ou s'il juge son collègue activant un rôle et du coup s'il juge l'acteur ou le personnage, et, quand il juge effectivement le personnage joué, s'il considère que son collègue se comporte ainsi dans la « vraie vie », ce que ce dernier s'empresse de réfuter.

7- Bonardi C., Roussiau N., *Les Représentations Sociales*, Dunod, 1999.

8- Le test de Porter (et ses extensions) présente six attitudes : l'évaluation, l'interprétation, l'enquête, la décision-conseil, le soutien et la compréhension-reformulation. Cet outil est utilisé pour les thèmes communication, gestion des conflits, accueil, etc.

9- Avec les précautions d'usage et le cas échéant les réserves analytiques qui s'imposent. Cf. le début de cette rubrique.

10- Notre source d'inspiration est l'ouvrage de Tinberghien G., Roulin J.L., Beauvois J.L., *Manuel d'études pratiques de psychologie*, 2/ pratique de la recherche, Paris, PUF, 1992, destiné à un public d'étudiants pouvant être les « cobayes » des expériences requérant une grande fenêtre temporelle. Il va de soi que dans le cadre d'une formation continue de quelques jours, c'est plus l'esprit que la lettre de cet ouvrage qui nous est utile.

11- Quand bien même accepteraient-ils de croire que certains phénomènes perceptifs ou autres (par exemple qu'ils vont faire d'une histoire d'un motard accidenté par un piéton une histoire de piéton accidenté par un peloton de cyclistes) existent, phénomènes donc contre-intuitifs (qui montrent l'inverse de ce que l'on croit et « sait » généralement), leur nouvelle clairvoyance trouverait ses limites à la porte de leur propre personne : « allez, je veux bien admettre que les autres sont ainsi, mais moi pas ». Bref, dès lors qu'on parle de la psychologie et de la personnalité des individus et surtout de leurs limites (les fameux « biais » tant étudiés en psychologie), clairvoyance et discernement se font discrets, surtout quand il s'agit des nôtres.

12- Cette démonstration trouvera par exemple tout son intérêt pour l'acquisition ou le perfectionnement de compétences liées à la conduite d'entretien : entretien d'évaluation, analyse de témoignage (par exemple qu'ils vont faire d'une histoire d'un motard accidenté par un piéton une histoire de piéton accidenté par un peloton de cyclistes), Sur le registre de la perception, une expérience assez connue consiste à diffuser un film de quelques secondes dans lequel deux équipes de basketteurs se font des passes (deux ballons, un pour l'équipe maillot blanc, un pour l'équipe maillot noir, dans un lieu incongru). Les observateurs doivent compter les passes d'une des deux équipes. À un moment donné, un homme déguisé en gorille traverse l'espace de jeu en marquant une pause pour opérer un salut. Très peu nombreux sont ceux qui voient effectivement le gorille.

Chapitre 9

Le plan masse et la gestion du temps

Executive summary

- ▶▶ **Gérer son temps représente** pour tout formateur une grande difficulté et source d'angoisse.
- ▶▶ **Nous présentons dans ce chapitre l'outil** qui sert de guide pédagogique et temporel au formateur.
- ▶▶ **Nous proposons en outre des moyens** de compenser les erreurs de gestion du temps : comment rattraper le temps quand je suis en retard sur le programme ? Comment occuper les stagiaires si j'ai épuisé le programme et qu'il me reste du temps ?

Le plan masse

Une fois les objectifs pédagogiques posés, les méthodes, techniques et supports choisis, il reste à organiser diachroniquement le stage. Cette organisation fera l'objet d'un document écrit : le plan masse.

Par quel objectif vais-je commencer ? Par quels objectifs vais-je finir ? Au-delà de l'ordre des objectifs, est-il plus pertinent d'utiliser d'une méthode à un moment de la journée plutôt que d'une autre ? Est-il des moments de la journée plus recommandés (matin, phase postprandiale, fin de journée) pour employer telle ou telle méthode ?

Dans l'éventualité d'un manque de temps ou d'un dépassement de temps, comment dois-je distribuer mes objectifs sur la durée du stage ?

L'organisation du stage dépend, on le voit, de plusieurs critères. On retiendra principalement ceux-ci :

- l'importance de l'objectif pédagogique dans l'ensemble de l'action de formation ;
- la pertinence dans le séquençage des objectifs (par exemple l'objectif « identifier les risques professionnels de l'entreprise » occupe une assez bonne place avant l'objectif « connaître les comportements de réduction des risques » ;
- le moment de la journée (on constate systématiquement une baisse de la vigilance et de la concentration des stagiaires après le repas (le système parasympathique prenant en charge la digestion, le système sympathique est moins actif), du coup une intervention de type magistral sera peu adéquate) ;
- les besoins (exprimés ou repérés) des stagiaires ;
- mais on peut ajouter aussi par exemple les besoins exprimés généralement par les stagiaires de variations de méthodes pédagogiques. Ils sont nombreux à souhaiter que la démarche pédagogique varie dans le temps, on peut donc dès lors que cela ne nuit pas à la cohérence de l'acte de formation alterner des actes pédagogiques : expositifs, actifs.

Tableau 9.1 – Un plan masse détaillé à l'usage (unique) du formateur : une formation sur la communication et les relations interpersonnelles

Plan Masse**MODULE « COMMUNICATION ET REPRÉSENTATIONS INTERPERSONNELLES »**

ÉTAPES (mes étapes)	DÉMARCHE (ce que je vais faire)	OBSERVATIONS (ce à quoi je dois penser)
------------------------	------------------------------------	--

1^{re} demi journée

Présentation du cabinet et de la formation	Présentation des modules, importance de leur ordre, méthode pédagogique, présentation du livret	
--	---	--

Tour de table	Présentation des stagiaires, de leurs attentes, de leur parcours	
---------------	--	--

Exercice sur la définition de la communication	Exercice : La communication ça veut dire, ça sert à	Exercice individuel (10/15 min) (voir livret)
--	---	---

Pause

Exercice sur la communication unilatérale. et bilatérale	2 exercices : description de deux dessins, le 1 ^{er} en communication unilatérale et le 2 ^e en bilatérale. Réflexion en binôme sur les 2 modes de communication : avantages/inconvénients Voir livret, recherche d'exemples, mises en situation	Mesurer le temps de chaque exercice relever leurs impressions après chacun des 2 exercices
--	---	--

LA COMMUNICATION NON-VERBALE : DÉFINITIONS ET EXEMPLES	QUESTIONNER LE GROUPE Synthèse	10/15 MIN
--	-----------------------------------	-----------

2^e demi-journée

Description du modèle de Shannon	Présenter le schéma de Shannon	30 min.
----------------------------------	--------------------------------	---------

Exercice sur critères de la communication efficace		20 min, 3 groupes : 1 sur l'émetteur, 1 sur récepteur, 1 sur message : restitution en groupe
--	--	--

Pause

Définition des critères d'une communication efficace	Voir livret, compléter avec résultats de l'exercice précédent	
--	---	--

» Plan Masse

MODULE « COMMUNICATION ET REPRÉSENTATIONS INTERPERSONNELLES »

Exercice sur la communication avec relais	7 acteurs/7 observateurs Conclusion sur la communication. efficace	7 sortent, lecture d'un texte, puis 1 par 1 restitution avec prise de notes des observateurs sur le message, le non-verbal, le feed-back... impressions et restitution
3^e demi-journée		
Reprise rapide sur la communication	Rappel, questions ?	
Exercice sur les stéréotypes	Donner 5 adjectifs qualificatifs sur 3 personnages définis sommairement	Exercice individuel, 10 min, tour de table, noter résultats au tableau : travail sur les profils trouvés et démonstration du consensus, DONNER EXEMPLES
Etc.	Etc.	Etc.
Conclusion du module, ouverture sur le module suivant		

Le plan masse est un support très précieux pour le formateur : c'est son guide et sa mémoire. Il lui rappelle quels objectifs il poursuit, de quelles manières il a prévu de s'y prendre et quel est le timing de chaque étape. Il sait ainsi s'il est dans les temps ou en retard (étant bien entendu que les programmations temporelles sont des approximations).

Le plan masse doit aussi être diffusé, dans une version plus légère, aux stagiaires. Le plus souvent, il est rédigé sur une feuille de paper-board qui sera scotchée sur un mur. On peut aussi le placer au début du memento de formation.

Gérer le temps pendant la formation

Le contrôle du temps est l'un des problèmes les plus épineux à gérer pour le formateur. Avec des méthodes expositives où le formateur

intervient beaucoup, le temps est assez aisément gérable. Mais dès lors que l'on recourt à des pédagogies plus participatives et plus analytiques (étude des cas, jeu de rôle, analyse des pratiques professionnelles), on se trouve quasiment dans l'incapacité de mesurer et de contrôler le temps. On peut par exemple consacrer, sans l'avoir prévu, une heure à débriefer un jeu de rôle là où on avait préétabli son exploitation à 20 minutes. On peut consommer deux fois plus de temps à une séquence pédagogique avec un groupe très participatif qu'avec un groupe plutôt dans l'écoute. Le risque de manquer de temps pour assurer sa session est donc réel. Mais l'inverse aussi peut se produire : disposer de « trop » de temps, avoir fini avant l'heure. C'est d'ailleurs une angoisse courante des formateurs débutants : « j'ai trois jours de formation, qu'est-ce que je vais bien pouvoir leur raconter ? ». C'est ainsi qu'ils vont surcharger leur intervention de contenus diverses et variés plus ou moins utiles et pertinents, et dont le volume dépasse inmanquablement les capacités de mémorisation de tout individu¹. Nous présentons ci-dessous quelques solutions pour mieux gérer ces « trop de temps » et « ces trop peu de temps ».

Comment « gagner » du temps

Je suis en retard sur mon organisation, comment puis-je faire pour économiser du temps sur la suite ? Voici quelques solutions.

Sur le contenu : abandonner les objectifs pédagogiques secondaires.

Sur la préparation : réduire le temps de préparation des exercices.

J'avais prévu d'accorder 20 min de préparation à l'exercice W, je n'accorde que 10 min.

Sur le recueil des données, la restitution et l'analyse :

- Les stagiaires doivent en petits-groupes réaliser un exercice et restituer les résultats en grand groupe. Leurs résultats sont directement rédigés sur une feuille de paper-board et donc immédiatement affichés de retour en grand groupe au lieu de le faire devant lui
- On relève les données à main levée (à un questionnaire par exemple)

- On ne relève que les grands résultats, les grandes tendances
- Seul un groupe présente les résultats, les autres groupes ne fournissent que les compléments

Si vous avez utilisé une caméra : noter les minutes où il se passe quelque chose d'intéressant à exploiter pour la phase de débriefing. Seuls ces passages seront visionnés.

Pour recueillir les résultats par exemple à un questionnaire soumis aux stagiaires, on sépare le temps de recueil de toutes les données (temps 1) et celui de l'analyse (temps 2).

Comment « perdre » du temps

Je suis en avance sur mon programme, je ne peux pas mettre un terme à la formation avant l'heure prévue.

Voici quelques solutions :

- Faire un forum aux questions : on demande aux stagiaires s'ils ont des questions à poser (variante : on leur demande (on les « oblige ») de poser des questions, par exemple une chacun).
- Réaliser une évaluation formative (cf. rubrique dédiée à l'évaluation).
- On fait lire des passages du mémento à différents stagiaires et on commente les informations.

L'essentiel

- **Une fois posés les objectifs** pédagogiques et les contenus, choisies les techniques pédagogiques, le formateur est en mesure d'établir l'organisation temporelle de la formation en demi ou quart de journée par exemple. C'est son plan masse.
- **Bien sûr, il peut lui arriver d'être en avance ou en retard** sur cette programmation préétablie et devoir avoir à gérer ce temps manquant ou « en trop ».
- **Pour rattraper le temps**, il peut, par exemple, renoncer aux objectifs pédagogiques secondaires, réduire les temps de préparation des travaux qu'il confie aux stagiaires,

optimiser les modalités de recueil des informations des groupes de travail en récoltant les résultats à la cantonade ou d'un seul groupe.

- **Pour occuper le temps « restant »**, il peut, par exemple, lancer un forum aux questions ou procéder à des évaluations formatives.

¹- Et qu'à coup sûr il n'aura pas le temps de dispenser.

Chapitre 10

Les outils et supports pédagogiques

Executive summary

- ▶▶ **Les outils et supports** à disposition du formateur sont nombreux.
- ▶▶ **Nous en présentons** un certain nombre dans ce chapitre en expliquant à quelles fins et de quelles manières ils sont utilisés.
- ▶▶ **Nous concluons** sur les heurs et malheurs qui leur échoient.

Nous entendons par outils l'ensemble des objets que nous utilisons pour assurer nos interventions ou que nous adressons à nos stagiaires. Il s'agit donc des « outils » dans l'acception la plus large du terme.

Le mémento ou livret de formation

C'est un document écrit remis aux stagiaires qui comprend tous les sujets abordés tout au long du stage. Il peut être une extension ou une synthèse du contenu oral du formateur. On peut y associer par exemple une bibliographie, des référentiels de toutes sortes, les exercices qu'on va utiliser, etc. En principe il doit contenir le

règlement intérieur qui érige les règles de fonctionnement et de comportements au sein du stage. Idéalement on y présentera le plan masse de la formation c'est-à-dire le déroulement détaillé du stage.



Le memento est la trace mnésique du contenu du stage, sa mémoire, en même temps que son extension. Au plan de sa forme, s'il peut ressembler à un format livre (beaucoup de textes par page), il prend de plus en plus souvent la forme diapositive du logiciel powerpoint avec plusieurs options de présentations : une page représente une diapositive (projetée en salle par le formateur) ou une page présente plusieurs diapositives. Le mode trois diapositives par page libère un espace où le stagiaire peut rédiger des notes.

L'analyse stratégique des organisations Crozier et Friedberg : L'Acteur et le Système	
3 postulats • PREMIER POSTULAT : les hommes ne sont pas que des moyens pour l'organisation, ils ont des objectifs propres • DEUXIEME POSTULAT : la liberté relative des acteurs. Les acteurs sont autonomes, ils engagent leur autonomie dans les zones mal réglementées de l'organisation • TROISIEME POSTULAT : la rationalité limitée. Ne pouvant étudier tous les avantages et inconvénients pour prendre une décision, nous choisissons la plus satisfaisante	
Le concept de stratégie • Objectifs peu clairs et projets peu cohérents • Son comportement est actif = si il est contraint et limité, il n'est pas déterminé • Son comportement est rationnel par rapport à des opportunités et au contexte • Aspect offensif = saisir des opportunités pour améliorer sa situation ; Aspect défensif pour maintenir/élargir sa marge de liberté • La stratégie peut être consciente, inconsciente, volontaire ou non	

L'analyse stratégique des organisations Crozier et Friedberg : L'Acteur et le Système	Le concept de stratégie • Objectifs peu clairs et projets peu cohérents • Son comportement est actif = si il est contraint et limité, il n'est pas déterminé • Son comportement est rationnel par rapport à des opportunités et au contexte • Aspect offensif = saisir des opportunités pour améliorer sa situation ; Aspect défensif pour maintenir/élargir sa marge de liberté • La stratégie peut être consciente, inconsciente, volontaire ou non
3 postulats • PREMIER POSTULAT : les hommes ne sont pas que des moyens pour l'organisation, ils ont des objectifs propres • DEUXIEME POSTULAT : la liberté relative des acteurs. Les acteurs sont autonomes, ils engagent leur autonomie dans les zones mal réglementées de l'organisation • TROISIEME POSTULAT : la rationalité limitée. Ne pouvant étudier tous les avantages et inconvénients pour prendre une décision, nous choisissons la plus satisfaisante	Définition du pouvoir • C'est une relation, non un attribut • C'est une relation instrumentale = engagement de ressources • C'est une relation non transitive (A peut obtenir la chose X de B et B de C, mais pas A de C) • C'est une relation réciproque mais déséquilibrée. (négociation, échange des deux côtés (réciprocité) mais atouts inégaux (déséquilibre))

Fournir un mémento à chaque stagiaire est à la fois une règle (généralement inscrite dans le cahier des charges), un besoin pour les stagiaires et une ressource pour le formateur.

Demeure la question du moment de sa diffusion. Le distribue-t-on au début du stage ou plus tard ? Cette question peut paraître étrange mais si le procédé pédagogique du formateur est d'amener les stagiaires à élaborer des idées et à trouver des réponses aux questions posées, le memento, qui contient les fruits attendus des stagiaires peut devenir un problème, car ils sont naturellement tentés de le parcourir voire de le lire en entier dès qu'ils l'ont en leur possession. Cet écueil est bien sûr facilement franchissable, soit en distribuant le memento petits bouts par petits bouts soit en demandant aux stagiaires de le parcourir au rythme de la session.

L'ordinateur

L'ordinateur constitue un formidable outil de stockage de textes, d'images et de films. Il sert donc de mémoire et, associé à un rétro ou vidéoprojecteur, d'outil de diffusion de toutes sortes de données. Il permet aussi une certaine réactivité face aux demandes des stagiaires qui souvent posent des questions qui vont au-delà des contenus initialement prévus. En quelques secondes, le formateur fournira une réponse ; le risque étant bien sûr l'avalanche.

Le tableau blanc et le paper-board

Ces deux tableaux servent tous deux pour le formateur à noter les choses importantes ou les résultats d'exercice, pour les stagiaires à restituer le fruit des travaux qu'ils ont accomplis. Le premier, le tableau blanc, est fixe, il fonctionne un peu comme une mémoire de travail, immédiate, pour le « tout de suite » : ce qui est écrit sera vite effacé. Le second, le paper-board, composé de plusieurs feuilles qu'on tourne ou arrache est généralement un équipement mobile, il sert préférentiellement comme une mémoire permanente et épisodique (liée au contexte : « à tel moment de la session, nous avons produit/pensé ça »). Les pages arrachées sont scotchées au mur : on pourra ainsi conserver une mémoire des productions des stagiaires, les comparer, etc.

Classiquement le formateur fixe au mur les objectifs pédagogiques et le plan masse en début de session, offrant ainsi aux stagiaires un

précieux repère sur le déroulement pédagogique et temporel de la session.

L'un des points sans doute les plus délicats dans l'emploi de ces outils relève encore de la comparaison sociale dont nous avons beaucoup parlé. Un certain nombre de stagiaires, et parfois de formateurs, ont des relations « contrariées » avec l'orthographe française et redoutent d'être exposés aux jugements des autres. Ils ne l'avouent pas toujours au formateur qui du coup comprend parfois mal le refus ou les réticences des sollicités à se rendre aux tableaux. Un message préventif et collectivisant du genre « Bon, on ne regarde pas les fautes, on en fait tous » fera son œuvre déstigmatisante. Le formateur peut aussi opérer une correction discrète avant que ne vienne au tableau le stagiaire.

Le rétroprojecteur et le vidéoprojecteur

Ils servent à projeter les documents textes, images (rétroprojecteur) et films (les trois avec le vidéoprojecteur) contenus sur des supports papiers ou dans un ordinateur ou un caméscope. Le second est évidemment plus moderne que le premier.



Le film

Les films, projetés *via* un téléviseur, un ordinateur ou un caméscope, permettent de diffuser des témoignages, des scènes de la vie courante ou professionnelle à commenter, analyser, décortiquer en vue de découvrir, comprendre ou développer des conduites spécifiques ou acquérir des connaissances.

Dans le cadre de la session et au plan du climat, ils peuvent avoir un utile caractère attractif, ludique ou agir sur les émotions. En revanche, ils peuvent engendrer de la passivité chez les stagiaires.

Les représentations visuelles (photos, graphiques, dessins, tableaux)

Elles contribuent largement à faire comprendre les idées qu'on développe et favorise la mémorisation. Pour ces deux très importantes raisons, le formateur doit en faire usage.

Heurs et malheurs de l'usage des outils

Ces outils sont, on le voit bien, de formidables ressources pour le formateur : ressources informationnelles, climatologiques (au sens de climat social), mnésiques, relationnelles et psychologiques. Elles le sont aux plans relationnel et psychologique en ce qu'elles assurent une sorte de fonction écran entre le formateur et ses stagiaires. Quand je regarde l'image que je diffuse sur un écran blanc je ne suis plus face à mes stagiaires, je ne suis pas confronté à leurs regards. Quand je leur passe un film, de moi je détourne leur attention. Ce sont des viatiques, des moyens de réassurance et de protection.

Ils peuvent aussi avoir une vertu de régulation du groupe et de mobilisation de l'attention. Par exemple, le groupe ou des éléments du groupe commencent à se dissiper, les bavardages se développent, ou le riche débat qu'a stimulé le formateur tourne au brouhaha. En revenant au tableau fixer quelques idées, le formateur détourne et réoriente l'attention, il la capte.

Les risques et dérives possibles à l'usage de ces outils sont multiples, par exemple :

- trouvant grâce à eux un moyen d'éviter le regard des stagiaires, le formateur peut en user indéfiniment et finalement incongrument. Parfois on ne voit plus du formateur que sa main qui écrit sur le paper-board, le reste de son corps étant caché derrière l'outil ;
- percevant qu'il produit un état de bonne humeur et de convivialité grâce à la diffusion de films (notamment à connotation humoristique), il peut convertir sa démarche pédagogique en cinémathèque et susciter chez ses stagiaires des attentes de belles images et de bons moments de rigolade ;
- ou encore, last but not least, donner la place principale à ces instruments qui ne sont que des moyens et oublier le groupe, les stagiaires, la dynamique des interactions et leurs effets pédagogiques associés. En somme, renverser le rapport moyens-fins.

L'essentiel

- **Les outils et supports de formation** sont nombreux et variés.
- **Le mémento de formation** est le document remis aux stagiaires qui reprend l'essentiel des contenus de la formation.
- **La salle de formation** comprend généralement un tableau blanc et un paper-board, celui-ci permettant de conserver les informations à vocation permanente (horaires, objectifs pédagogiques, contenus importants), celui-là pour accompagner, illustrer le propos en cours.
- **Bien d'autres outils** sont au service du formateur : les moyens informatiques, des photos, des films ou encore des instruments ou objets visés par la formation.
- **L'ensemble de ces moyens** doit être considéré comme tel, comme des ressources et certainement pas comme des

fins ; ils sont au service des objectifs et des contenus de formation et ne doivent pas former pour le formateur un évitement délibéré de la relation au groupe ou reléguer au second plan la dynamique et les échanges interpersonnels.

Chapitre 11

L'évaluation de la formation

Executive summary

- ▶▶ **Une formation** comprend un dispositif d'évaluation : en amont, pendant et après son animation.
- ▶▶ **Nous présentons** dans ce chapitre les types d'évaluation les plus courants et les acteurs qui l'utilisent.
- ▶▶ **Nous consacrons** un zoom sur les limites de l'évaluation de la satisfaction, évaluation qui est systématiquement menée.
- ▶▶ **Nous concluons** sur une spécificité du métier de formateur : celle d'être toujours évalué.

La formation suppose aussi l'évaluation. Mais ce vocable recouvre bien des dimensions, bien des objets et s'inscrit dans une temporalité. Nous dressons ici quelques procédés évaluatifs.

Les types d'évaluation

L'évaluation diagnostique

Elle consiste en amont de l'action même de formation à mesurer les connaissances et compétences des formés afin de définir le scénario

pédagogique notamment au plan du niveau de performance attendu à son terme (« Compte tenu des acquis de mes stagiaires, quel est le niveau de difficulté que je peux imprimer à ma formation ? ») et/ou au plan de son rythme de réalisation (« Va-t-on travailler vite Vs lentement ? »). Elle peut aussi servir à sélectionner ceux qui pourront bénéficier de la formation.

L'évaluation formative

Elle intervient en cours de formation. Elle prend par exemple la forme d'un questionnaire de connaissances ou d'une étude de cas. Elle permet au stagiaire et au formateur de savoir où l'on en est de la formation. Le stagiaire peut ainsi se situer dans sa progression mais aussi et surtout l'évaluation permet d'estimer avec le formateur s'il est nécessaire d'opérer des retours en arrière, de modifier le rythme d'apprentissage, de changer ou d'ajuster les méthodes et techniques pédagogiques. Trivialement on peut dire qu'il s'agit de voir si on se comprend bien. Elle a un rôle pédagogique et uniquement pédagogique, elle est bilatérale en ce qu'elle concerne et le processus d'apprentissage du stagiaire et le processus de transmission du formateur.

Les évaluations de fin de formation

Elles sont réalisées au terme du face-à-face pédagogique. Elles reposent sur une évaluation de la satisfaction, que nous présentons plus bas, sur une évaluation sommative, présentée ci-après.

L'évaluation sommative

Elle intervient au terme de la formation. Elle consiste à comptabiliser les acquis des stagiaires. Elle prend souvent la forme d'un questionnaire de connaissances. Elle fournit un bilan. Elle peut servir à classer des individus, à sanctionner un apprentissage par l'attribution d'un diplôme ou d'un certificat ou par l'offre d'une évolution professionnelle.

L'évaluation après formation

Réalisée plusieurs semaines ou mois après l'action de formation, elle porte sur l'opérationnalisation des acquis en situation de travail : les compétences apprises permettent-elles au formé d'accomplir correctement son travail actuel ? Elle permet, au-delà de la mesure d'adéquation entre les compétences du formé et son activité, de porter un jugement sur l'ensemble du dispositif formatif, de l'analyse des besoins à la prestation de formation, mais aussi d'appréhender l'ensemble des effets de formation dont ceux qui n'avaient pas été envisagés au départ. Son opérationnalisation est de formes très variées et dépend du type de compétences à observer : savoirs, savoir-faire, savoir être (exemple d'outil en annexe 5). Cela peut être une observation du salarié sur son poste de travail (à l'aide d'un référentiel métier ou de compétences), l'analyse de résultats professionnels (nombre de dossiers traités/jour, nombre de réclamations des clients), etc.

Les acteurs de l'évaluation

L'évaluation est généralement le fruit des jugements de plusieurs acteurs. L'institution et le formateur qui recourent ensemble et/ou séparément aux procédures précitées et le stagiaire qui assure une évaluation dite de satisfaction. Il se prononce sur les conditions de sa formation (l'accueil, la salle, le matériel mis à sa disposition, etc.) et la prestation du formateur dans laquelle on peut inclure son style, sa démarche pédagogique, le climat général (les relations entre les stagiaires et avec le formateur). À ces deux dimensions s'ajoutent systématiquement deux questions globalisantes : l'une relative à l'atteinte des objectifs (« Estimez-vous que les objectifs énoncés ont été atteints ? »), l'autre généraliste formulée ainsi : « Que pensez-vous de la formation en général ? ». Bien que syncrétique, cet item est souvent utilisé par les responsables de formation comme l'indicateur de référence de l'évaluation et comme unité d'enregistrement statistique de performance de la formation.

L'évaluation de la satisfaction : des limites

L'évaluation de la formation est une démarche, on le voit bien, multi-formes, multi-cibles et par conséquent complexe dans les objectifs qu'elles visent comme dans les interprétations qu'on peut faire de ses résultats. Elle suscite d'ailleurs à elle seule nombre d'écrits et d'ouvrages.

Pour notre part, nous voulons apporter quelques commentaires liés spécifiquement à l'évaluation de la formation par le stagiaire (l'évaluation de la satisfaction ; exemple en annexe 4) à la fois parce que cet ouvrage cible la relation pédagogique formateur-stagiaire et parce qu'elle est souvent la seule conduite et/ou analysée par les différents acteurs.

Bien qu'indispensable et utile, et de toute façon institutionnellement prescrite, ce qui la rend incontournable, on est en droit de considérer qu'à elle seule elle ne suffit pas à fonder la pertinence d'une démarche pédagogique globale ; nous voulons dire qu'on ne peut se contenter de considérer la compétence de chaque formateur isolément puisqu'il s'inscrit forcément dans un collectif (d'autres formateurs, des décideurs, des ingénieurs formation, etc. ; comme un joueur dans une équipe elle-même dans un staff). L'on doit donc prendre en compte cette dimension collective pour décider s'il doit en faire ou non partie, s'il doit ou non être à nouveau sollicité.

Par ailleurs, les évaluations ne sont pas un indicateur suffisant de compétence du formateur. Chacun sait que les évaluations à chaud sont affectées de dimensions psychologiques diverses telles que la reconnaissance de la sympathie du formateur, l'estimation du travail accompli (l'effort du formateur), la prise en compte de facteurs stratégiques (par exemple demeurer en bon terme avec un formateur au bras longs), les effets mnésiques tels que celui de récence et de primauté (ce dont se souviennent les stagiaires).

Par ailleurs, l'on sait que des pratiques pédagogiques suscitant intrinsèquement une forte adhésion ne disposent pas pour autant de fortes portées formatives.

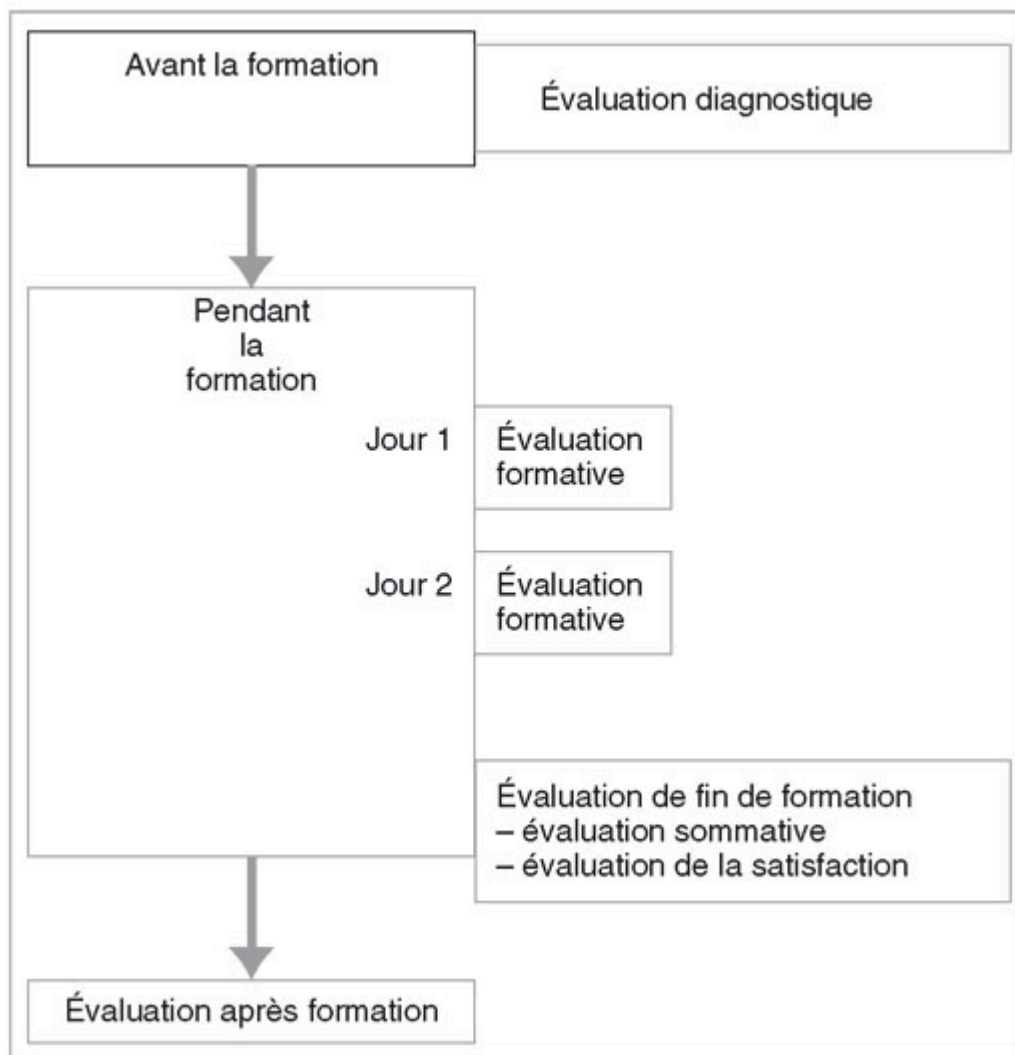


Figure 11.1 – Les phases de l'évaluation

La spécificité du métier de formateur : toujours être évalué

L'élément le plus singulier du métier de formateur est d'être en permanence évalué. Chaque fois que vous accomplissez une session de formation, les stagiaires sont amenés à porter un jugement sur votre travail. Probablement nulle autre activité professionnelle n'engendre une telle procédure, ne nous soumet à si rude épreuve. En cela, ce métier peut véhiculer de très fortes sources de stress et d'appréhensions. *In fine*, dans sa nature comme dans son genre, il s'apparente au métier d'artiste : on entre en scène, on s'exhibe devant un public, dans ses manifestations les plus polarisées, il

applaudit ou hue. Dans le premier cas, il procure d'immenses joies, dans l'autre d'immenses peines et fractures narcissiques. Mais les joies sont celles qui nous inondent lors d'un championnat sportif quand on gagne un match éliminatoire : elles sont intenses mais éphémères. Le tour suivant attend.

L'expérience dans ce métier est donc une ressource considérable. Avec la succession des interventions, on a pu appréhender la diversité des situations de formations : des stagiaires volontaires aux stagiaires contraints, des groupes homogènes aux groupes hétérogènes ; des durées de formation trop courtes aux durées trop longues ; des groupes participatifs aux groupes passifs, etc.

Avec l'expérience, on a pu éprouver nos méthodes, nos techniques, nos exemples, notre style, comprendre les propos et comportements des stagiaires, identifier nos stéréotypes, nos freins, nos atouts, nos fragilités et nos forces. Par ce jeu permanent de l'essai-erreur – j'essaie des choses, ça marche, je les reproduirai, j'essaie des choses, ça ne marche pas, je les élimine – nous développons des habiletés professionnelles, techniques et relationnelles. C'est sans doute ce regard spéculaire, cette distanciation, étayés par l'addition d'expériences en même temps que par l'analyse de toutes les évaluations dont nous disposons qui forment un savoir utile sur notre propre pratique, un savoir jamais fini, toujours à revisiter, un savoir dynamique, un constructivisme en quelque sorte.

L'essentiel

- **L'évaluation de la formation** recouvre plusieurs objectifs et plusieurs formes.
- **Elle peut servir à identifier les besoins des stagiaires** en amont de la session (évaluation diagnostique).
- **Elle peut accompagner le temps de formation** pour s'assurer de la progression des stagiaires (évaluation formative).

- ▶▶ **Elle peut permettre de statuer sur les acquis finaux** des stagiaires au terme ou après la formation soit sous forme d'épreuve, de tests ou de questionnaires (hétéroévaluation) soit sous forme auto-déclarée (autoévaluation).
- ▶▶ **Elle peut inviter les stagiaires à juger la formation**, les conditions de son exercice et la prestation du formateur (évaluation de la satisfaction).
- ▶▶ **Quels que soient son objet et sa nature**, l'évaluation doit être comprise et présentée avant tout comme élément de l'acte formatif et non pas comme acte de contrôle et être interprétée avec prudence et mesure car elle est sujette à bien des biais.

FAQ

Questions	Réponses
Faut-il déjeuner avec les stagiaires ?	C'est assez courant et même normatif, parfois imposé par le client. L'avantage essentiel est de renforcer les relations. Les inconvénients sont avant tout de trois ordres : ce moment ne permet pas de se reposer, généralement on reste centré sur le sujet de la formation, et on continue à être en représentation.
Doit-on tutoyer ou vouvoyer les stagiaires ?	Les normes sociales veulent qu'on se vouvoie puisque l'on se trouve en situation professionnelle avec des inconnus. Mais il est fréquent que les stagiaires tutoient le formateur, se mettent à le tutoyer le temps passant (familiarisation des membres du groupe). Certains le font spontanément, cela fait partie de leurs codes relationnels, d'autres le font parce qu'ils sont l'aîné du formateur (souvent quand on est un jeune formateur), d'autres par jeu, mais souvent cela se produit et se généralise le temps s'écoulant, les parties deviennent de plus en plus familières ; la confiance, la sympathie... se révèlent dans le verbe.
Que faire quand les stagiaires mettent en cause mes compétences ?	Cette situation est particulièrement difficile et déstabilisante. L'erreur serait d'entrer dans une discussion se situant au plan positionnel (au sens de Doise), c'est-à-dire de débattre sur la légitimité de notre-présence-en-tant-que-formateur-et-dépositaire-d'un-savoir car la question est sans fin et piégeuse, d'une certaine manière c'est donner du crédit à l'opinion des opposants (en discuter c'est montrer qu'en effet c'est discutable). Enfin, il n'est pas dans les attributions des stagiaires de choisir les intervenants (mais ils disposent pour ce faire d'un moment d'expression libre et large : les évaluations de fin de formation). La meilleure stratégie (économe sur le plan temporel comme sur le plan psychologique et relationnel) consiste à dire que manifestement les points de vue divergent. Il pourra réitérer son point de vue, l'étayer sans virer dans la pression à la persuasion qui serait productrice de conflit ouvert.
Puis-je faire de l'humour ?	L'humour est un formidable outil pour le formateur car il crée un climat positif, il facilite les interactions, détend les participants, facilite la libération des idées des stagiaires (qui pourraient avoir du mal à les exprimer par timidité ou parce qu'elles sont divergentes). Il permet quand on veut signifier aux stagiaires que leurs réponses sont erronées ou quand on veut leur renvoyer leurs contradictions internes et leurs représentations spéciales de le faire en s'inscrivant dans la logique de la dissociation entre la comparaison et la validation (cf. rubrique dédiée) en réduisant le phénomène de comparaison au profit de la validation. Le procédé humoristique s'apparentant ici à la moquerie, l'ironie douce, etc.
	Demeure la question : « Est-ce que j'ai de l'humour ? » ou encore : « Est-ce que mon humour passe bien et sert-il mes intérêts ? » Il est un moyen simple de le savoir ; essayer et scruter les réactions de l'auditoire.

Comment gérer mon stress ?	« Le stress n'est pas un processus pathologique, mais une formidable réaction de notre organisme pour s'adapter aux menaces et aux contraintes de notre environnement. C'est une réaction d'adaptation » (Bergeron). Le stress n'est donc pas quelque chose de néfaste. C'est un phénomène normal. Il en faut ni trop ni trop peu. En face à face pédagogique, nous sommes nombreux à éprouver du stress. Nous allons évaluer cette situation au regard de deux éléments : le premier est centré sur l'élément stressant, le second est centré sur nos capacités personnelles à gérer la situation : 1^{er} élément : le risque ou la menace de la situation • Vais-je savoir répondre aux questions ? • Vais-je savoir me faire comprendre ? • Vais-je parvenir à rendre la formation intéressante, attrayante, etc. ? • Vais-je avoir affaire à un groupe difficile ou à des personnes qui vont me malmenier ? • Vais-je savoir gérer le temps ? 2^e élément : les ressources dont nous disposons pour y faire face <i>Fortes :</i> • Je sais répondre à l'essentiel des questions possibles. • Je ne sais pas répondre à tout mais je sais que faire et quoi dire dans ces cas-là. • Je sais comment m'y rendre pour motiver, investir les stagiaires, je sais gérer les différents comportements qui se manifestent dans les stages. <i>Faibles :</i> • Je maîtrise mal certains thèmes (ou je ne suis pas capable de les approfondir). • Je ne sais pas ce que je dois mettre en œuvre pour réguler les comportements des gens. • L'impression que l'on a de pouvoir contrôler la situation va réduire ou augmenter le niveau de stress. Si j'ai le sentiment de pouvoir agir sur la situation, le niveau de stress sera plus bas que si je n'ai pas ce sentiment.
Comment fonctionner avec le co-animateur ?	Ce point mérite à lui seul un chapitre. Pour faire court, il est important de se rencontrer avant la formation, de s'accorder sur les objectifs pédagogiques conférés à la formation et de se mettre d'accord sur le scénario pédagogique et la répartition des rôles et des sujets à traiter. On évitera l'esprit de concurrence, la sur <i>versus</i> sous-exposition par rapport à l'autre formateur, de rendre publics les désaccords, on favorisera un soutien mutuel au plan du fond, de la forme et de la gestion du groupe.
Que faire si j'ai une panne informatique ?	C'est une éventualité qu'il faut prévoir. Peut-être y a-t-il dans la salle ou alentour une personne qui sera en mesure d'aider le formateur. En cas de panne durable ou irréparable, on pourra compenser par un usage plus intense des autres supports (tableau blanc, etc.) et on disposera du memento ou d'un équivalent pour soi-même pour retrouver les contenus de la formation. La grande variété des techniques qui ne requièrent pas l'usage d'un ordinateur offre au formateur des voies de secours.
Je ne sais pas répondre à toutes les questions des stagiaires, comment gérer cette situation ?	C'est la grande angoisse des formateurs. Que l'on ait affaire à des curieux, à des spécialistes ou à des stagiaires pervers, l'échappatoire est : – de préciser au commencement de la formation qu'on ne pourra répondre à tout (faute de temps, parce que cela échappe aux objectifs de la formation, ou parce que les sujets sont très étendus et qu'on n'est évidemment pas omniscient) ; – de solliciter des stagiaires-ressources, capables de proposer des réponses ; – d'opérer des recherches pour répondre ultérieurement.
Je suis très jeune, je débute, comment être crédible ?	La maturité faciale, l'âge et l'expérience participent de la crédibilité de l'intervenant, particulièrement dans une relation pédagogique avec des

	adultes. Le formateur pourra jouer sur sa tenue vestimentaire, tenter de se vieillir, et sur le plan relationnel et pédagogique être particulièrement normatif, c'est-à-dire être très fidèle aux attentes des stagiaires vis-à-vis d'un formateur, très bien maîtriser ses sujets, ne pas entrer dans la discussion sur sa compétence et sa légitimité, compenser cet « handicap de jeunesse » par une grande écoute et une forte ouverture d'esprit (jouer le débat, exploiter/réutiliser les apports et points de vue des stagiaires).
Dois-je dire que je débute ?	Surtout si vous avez l'air jeune, la question vous sera posée. Toutes les vérités n'étant pas toujours bonnes à dire et afin d'éviter un grossier mensonge, on tentera une pirouette, on puisera dans ses autres expériences pour crédibiliser sa position de formateur ici et maintenant : le public était semblable, ou les contenus, ou les problèmes à traiter, etc. L'on pourrait évidemment répondre « oui, je suis débutant (totalement) » mais les enjeux institutionnels, relationnels, pédagogiques intra et extra-formation sont tels que ce serait bien trop s'exposer aux avatars de l'exercice et éteindre le peu de crédibilité virtuelle dont on disposait.
Je ne m'entends pas avec mon co-animateur	La priorité est d'assurer une formation au bénéfice des stagiaires eu égard à un cahier des charges qui établit des objectifs pédagogiques, etc. Les stagiaires n'ont pas à pâtir de ces différends-là.
J'arrive en retard, que dire ?	On s'excuse platement sans autres commentaires – hasardeux.
Je dois accueillir un observateur	Cet observateur peut être un stagiaire, un membre de l'entreprise du formateur ou du client, un journaliste, etc. Tout d'abord on vérifie l'accord des instances décideuses, puis des stagiaires en déclarant bien l'identité, la fonction et la raison de la présence de l'observateur, et si sa présence est acceptée, on indiquera à l'observateur ce qu'il est autorisé à faire (par exemple : prendre des notes) et à ne pas faire (par exemple : ne pas intervenir).
Je n'arrive pas à mémoriser : ce qu'on me dit ou les prénoms des stagiaires	Je prends des notes des apports des stagiaires et pour ce qui concerne les prénoms je réalise un schéma de la salle et des tables sur chacune desquelles j'écris le prénom du stagiaire correspondant (mémoire épisodique liée au contexte).
Une stagiaire veut venir avec son bébé, que faire ?	Situation exceptionnelle. Si les décideurs-organisateurs sont d'accord, il reste à soumettre la question aux stagiaires. S'ils sont d'accord, il vous appartient de juger si un tel événement est de nature à vous perturber. Comme avec l'observateur, il faudra fixer des règles comportementales relatives aux dérangements potentiels : pleurs, alimentation, etc.
Dois-je entrer dans des négociations sur les horaires ?	<i>A priori</i> la question des horaires ne devrait pas se poser puisqu'elle est fixée au départ, elle est contractuellement réglée. La réalité est toute autre. Les retards sont monnaie courante, les explications externes pullulent... Les besoins de partir plus tôt que prévu sont eux aussi nombreux : récupérer les enfants à l'école, prendre un train, un avion (le seul bon), repasser à l'entreprise parce que le chef ou le travail l'exige, respecter les horaires de travail habituels (« d'habitude nous, on quitte à 17 h 00, pas à 17 h 30 »), etc. On voit bien que le formateur a vite fait de sombrer dans toutes formes d'excès ou de pathologies mentales, « perdre son français ». La posture la plus économe est de refuser toute discussion en arguant que ce point est contractuel, mais, on le comprend bien, cela peut engendrer des comportements délétères, un autre mode de faire est de s'en remettre au décideur qui tranchera. S'il doit revenir au formateur de gérer ce problème, et que lui-même est disposé à être accommodant, il doit être traité collectivement, la décision doit être collégiale (par exemple tout le monde est d'accord pour raccourcir la pause du midi pour pouvoir finir plus tôt (et qu'Antoine puisse partir 10 minutes plus tôt que les autres pour attraper son avion)). Enfin, la question des horaires et son résultat doivent être abordés au démarrage de la formation. On n'y revient

	pas. Chacun aura la possibilité de s'organiser. On peut dès lors se concentrer sur l'objet de la formation. Il faut considérer que la question des horaires soulève avant toute chose des questions de responsabilité civile : le stagiaire peut avoir un accident à une heure où il devait être en stage.
Les stagiaires disent du mal des autres formateurs et me demandent mon avis, que faire dans cette situation ?	Entendre des commentaires sur ses homologues est fréquent. Déontologiquement, il est préférable de demander aux stagiaires de ne pas s'exprimer sur ce sujet, à moins que l'on s'inscrive vraiment dans un esprit d'amélioration des pratiques formatives et qu'on prévoit d'en parler de manière constructive avec son collègue.
Un stagiaire compare mes points de vue à ceux d'un autre formateur et m'indique que nos idées sont divergentes voire opposées, comment répondre à de telles observations ?	Le stagiaire peut recourir à cette démarche de comparaison des avis de formateurs différents soit par besoin d'approfondissement de ses connaissances soit par « jeu ». Qu'importe. On veillera à ne point trop entrer dans ce jeu délicat, on réaffirmera ses points de vue sans forcément dénier ceux d'autres auteurs. Il appartiendra au stagiaire de trier parmi les flux d'idées.
Catégories	Propos de stagiaires
Je suis tenté par l'usage de méthodes et techniques qui favorisent l'expression et la production d'idées par les stagiaires, mais je ne sais pas trop quoi faire des réponses, je ne sais pas trop comment les recueillir et surtout comment les exploiter en termes d'analyse et de conclusion, comment faire ?	Le difficile exercice d'exploitation des informations apportées par les stagiaires explique sans doute la réticence des formateurs à user des techniques qui favorisent leur expression. Par principe, une fois les données récoltées, le formateur demande aux stagiaires d'en faire une analyse et une synthèse : d'une certaine manière, une part du travail intellectuel est accomplie par le groupe. Il revient malgré tout au formateur d'en faire un bilan. Les idées des stagiaires seront regroupées en catégories. Ces catégories peuvent être des thèmes (par exemple sur une formation au management : « Les effets de la participation dans le management », « les difficultés de la participation » ; par exemple sur une formation à la Formation « la formation comme moyen d'éduquer », « la formation comme moyen de développer des compétences »). Les catégories peuvent distinguer les idées qui reviennent souvent des idées qui sont peu exprimées, etc. Nous renvoyons le lecteur au livre de Laurence Bardin (<i>L'Analyse de contenu</i>, Paris, PUF, 1977).

Conclusion

La variété des méthodes et techniques de formation offre à tout intervenant une souplesse pédagogique remarquable. Mais le formateur, pris institutionnellement entre des contraintes temporelles et matérielles, doit en plus composer avec des individus dont les motifs d'engagement en formation vont du désir d'apprendre à l'obligation patronale, de l'obtention d'une promotion professionnelle à la peur de l'inaptitude à un métier qui évolue. Il doit encore composer avec des procédés pédagogiques qui présentent certes des avantages, mais aussi des inconvénients. Ainsi la méthode qui lui permettra de s'adresser à un public large limitera les possibilités d'échanges formateur-stagiaires, celle qui sera très interactive suscitera un certain degré de désordre, désordre qu'il faudra réguler, celle qui favorisera l'action des formés diffusera un faible volume de savoirs. Être pédagogue repose donc sur une alchimie complexe et impose de faire des choix rarement idéaux.

On a vu que si le scénario pédagogique retenu par le formateur est important, c'est plus encore la manière dont il va nouer des relations avec les stagiaires et réguler les relations qui s'actualisent entre eux qui va déterminer l'ambiance du stage et son efficacité pédagogique. L'ouverture de la session, la présentation des règles de fonctionnement, celle des membres présents conditionnent les relations interpersonnelles. Elles peuvent activer favorablement ou défavorablement des perceptions et stéréotypes, eux-mêmes générateurs d'interactions particulières. Clairvoyant sur ces mécanismes, le formateur a le pouvoir de configurer son intervention, d'optimiser sa portée. L'ingrédient majeur de l'efficacité

pédagogique repose sur la capacité qu'il aura à solliciter ses stagiaires, à les amener à élaborer cognitivement tout en veillant à ce que les échanges entre les formés demeurent à l'état de conflits d'idées, jamais de conflits de personnes. Ceci exige du formateur qu'il sache gérer les individualités, du timide au bavard, du complaisant à l'opposant, qu'il soit capable d'appréhender les dynamiques groupales et mettre en œuvre des stratégies d'inflexion des comportements. Nous avons vu que, pour ce faire, il dispose de modes de communication verbaux comme non verbaux qui, sagement utilisés, lui permettront d'assurer son stage dans de bonnes conditions.

En somme, rien de ce que dit et rien de ce que fait le formateur ne peut laisser place au hasard, à l'improvisation, à l'intuition. En ce sens, l'expérience du formateur et sa capacité à se distancier de lui-même pour analyser ses pratiques professionnelles sont essentielles. Comme on devient forgeron en forgeant, on devient formateur en formant. Cet ouvrage se sera donné comme objectif d'éclairer ses pas et d'accélérer le temps de son apprentissage ou de son perfectionnement. Quant aux émotions, elles se vivent... uniquement à l'épreuve des faits.

Annexes

Annexe 1

Les principaux textes réglementaires applicables aux organismes de formation

■ Article R. 921-7 du Code du travail (contenu du bilan pédagogique et financier)

Décret n° 2005-239 du 14 mars 2005 publié au JO le 18 mars 2005.
Le bilan pédagogique et financier mentionné à l'article L. 920-5 indique :

- « 1° Les activités de formation conduites au cours de l'année, le nombre de stagiaires accueillis, le nombre d'heures-stagiaires et d'heures de formation correspondant, en fonction de la nature, du niveau, des domaines et de la durée des formations dispensées au titre de la formation professionnelle continue ;
- 2° La répartition des fonds reçus selon leur nature et le montant des factures émises par l'organisme ;
- 3° Les données comptables relatives aux prestations de formation professionnelle continue ;
- 4° Les produits financiers tirés du placement des fonds reçus ;

Le prestataire de formation déclaré en vertu de l'article L.920-4 ou l'établissement autonome adresse au préfet de région son bilan pédagogique avant le 30 avril de chaque année.

Sur la demande du préfet de région territorialement compétent, les prestataires sont tenus de produire la liste des prestations de formation réalisées ou à effectuer. Le cas échéant cette liste mentionne le montant des résorptions opérées par le prestataire auprès des entreprises. »

■ **Article R. 922-3 du Code du travail (règlement intérieur et droit disciplinaire)**

Constitue une sanction toute mesure, autre que les observations verbales, prise par le directeur de l'organisme de formation ou son représentant, à la suite d'un agissement du stagiaire considéré par lui comme fautif, que cette mesure soit de nature à affecter immédiatement ou non la présence de l'intéressé dans le stage ou à mettre en cause la continuité de la formation qu'il reçoit.

Les amendes ou autres sanctions pécuniaires sont interdites.

■ **Article R. 922-4 du Code du travail (règlement intérieur et droit disciplinaire)**

Aucune sanction ne peut être infligée au stagiaire sans que celui-ci ait été informé au préalable des griefs retenus contre lui.

■ **Article R. 922-5 du Code du travail (règlement intérieur et droit disciplinaire)**

Lorsque le directeur de l'organisme de formation ou son représentant envisage de prendre une sanction qui a une incidence, immédiate ou non, sur la présence d'un stagiaire dans une formation, il est procédé ainsi qu'il suit :

Le directeur ou son représentant convoque le stagiaire en lui indiquant l'objet de cette convocation. Celle-ci précise la date, l'heure et le lieu de l'entretien. Elle est écrite et est adressée par lettre recommandée ou remise à l'intéressé contre décharge.

Au cours de l'entretien, le stagiaire peut se faire assister par une personne de son choix, stagiaire ou salarié de l'organisme de

formation. La convocation mentionnée à l'alinéa précédent fait état de cette faculté.

Le directeur ou son représentant indique le motif de la sanction envisagée et recueille les explications du stagiaire.

Dans le cas où une exclusion définitive du stage est envisagée et où, en application de l'article L. 920-5-2, il existe un conseil de perfectionnement, celui-ci est constitué en commission de discipline, où siègent des représentants des stagiaires. Il est saisi par le directeur ou son représentant après l'entretien prévu au troisième alinéa du présent article et formule un avis sur la mesure d'exclusion envisagée.

Le stagiaire est avisé de cette saisine. Il est entendu sur sa demande par la commission de discipline. Il peut, dans ce cas, être assisté dans les conditions définies au troisième alinéa ci-dessus.

La commission de discipline transmet son avis au directeur de l'organisme dans le délai d'un jour franc après sa réunion.

La sanction ne peut intervenir moins d'un jour franc ni plus de quinze jours après l'entretien ou, le cas échéant, après la transmission de l'avis de la commission de discipline. Elle fait l'objet d'une décision écrite et motivée, notifiée au stagiaire sous la forme d'une lettre qui lui est remise contre décharge ou d'une lettre recommandée.

■ Article R. 922-6 du Code du travail (règlement intérieur et droit disciplinaire)

Lorsque l'agissement a rendu indispensable une mesure conservatoire d'exclusion temporaire à effet immédiat, aucune sanction définitive, relative à cet agissement, ne peut être prise sans que la procédure prévue à l'article R. 922-4 et, éventuellement, à l'article R. 922-5, ait été observée.

■ Article R. 922-7 du Code du travail (règlement intérieur et droit disciplinaire)

Le directeur de l'organisme doit informer de la sanction prise :

1° L'employeur, lorsque le stagiaire est un salarié bénéficiant d'un stage dans le cadre du plan de formation d'une entreprise ;

2° L'employeur et l'organisme paritaire qui a pris à sa charge les dépenses de la formation, lorsque le stagiaire est un salarié bénéficiant d'un stage dans le cadre d'un congé de formation.

■ **Article R. 922-8 du Code du travail (règlement intérieur et représentation des stagiaires)**

Dans chacun des stages mentionnés au 3° du deuxième alinéa de l'article L. 920-5-1, il est procédé simultanément à l'élection d'un délégué titulaire et d'un délégué suppléant au scrutin uninominal à deux tours.

Tous les stagiaires sont électeurs et éligibles.

■ **Article R. 922-9 du Code du travail (règlement intérieur et représentation des stagiaires)**

Le scrutin a lieu, pendant les heures de la formation, au plus tôt vingt heures et au plus tard quarante heures après le début du stage.

Le directeur de l'organisme de formation a à sa charge l'organisation du scrutin, dont il assure le bon déroulement.

Il adresse un procès-verbal de carence, transmis au préfet de région territorialement compétent, lorsque la représentation des stagiaires ne peut être assurée.

■ **Article R. 922-10 du Code du travail (règlement intérieur et représentation des stagiaires)**

Les délégués sont élus pour la durée du stage. Leurs fonctions prennent fin lorsqu'ils cessent, pour quelque cause que ce soit, de participer au stage.

Si le délégué titulaire et le délégué suppléant ont cessé leurs fonctions avant la fin du stage, il est procédé à une nouvelle élection, dans les conditions prévues aux articles R. 922-8 et R. 922-9.

■ **Article R. 922-11 du Code du travail (règlement intérieur et représentation des stagiaires)**

Les délégués font toute suggestion pour améliorer le déroulement des stages et les conditions de vie des stagiaires dans l'organisme de formation. Ils présentent toutes les réclamations individuelles ou collectives relatives à ces matières, aux conditions d'hygiène et de sécurité et à l'application du règlement intérieur.

Ils ont qualité pour faire connaître au conseil de perfectionnement, lorsqu'il est prévu, les observations des stagiaires sur les questions relevant de la compétence de ce conseil.

■ **Article R. 922-12 du Code du travail (règlement intérieur et représentation des stagiaires)**

Les dispositions de la présente section ne sont pas applicables aux détenus admis à participer à une action de formation professionnelle.

■ **Article R. 923-2 du Code du travail (le commissaire aux comptes)**

Sans préjudice des dispositions du premier alinéa de l'article 218 de la loi du 24 juillet 1966 applicables aux sociétés anonymes, les dispensateurs de formation, personnes morales de droit privé, sont tenus de désigner au moins un commissaire aux comptes et un suppléant lorsqu'ils dépassent, à la fin de l'année civile ou à la clôture de l'exercice, les chiffres ci-dessous fixés pour deux des trois critères suivants :

1^o Trois pour le nombre des salariés ;

2^o 153 000 euros pour le montant hors taxe du chiffre d'affaires ou des ressources ;

3^o 230 000 euros pour le total du bilan.

Ces données sont déterminées conformément aux dispositions du premier alinéa (1^o, 2^o et 3^o) du décret n° 85-295 du 1^{er} mars 1985.

■ **Article R. 964-1-7 du Code du travail (OPCA)**

Décret n° 2004-1096 du 15 octobre 2004 publié au JO le 19 octobre 2004.

I. – Les ressources des organismes collecteurs paritaires sont constituées par les contributions des employeurs. Ces organismes peuvent recevoir, en outre, des concours financiers apportés par les collectivités publiques.

II. – Chaque année, les organismes paritaires collecteurs établissent et rendent publique la liste des priorités, des critères et des conditions de prise en charge des demandes présentées par les employeurs. Cette liste est transmise au fonds national prévu par l'article L. 961-13.

III. – Les décisions de rejet total ou partiel d'une demande de prise en charge formée par un employeur sont motivées.

IV. – Le paiement des frais de formation pris en charge par les organismes collecteurs paritaires agréés s'effectue après exécution des prestations de formation et sur production de pièces justificatives, dont les attestations de présence des stagiaires. Les employeurs ou les prestataires de formation adressent aux organismes collecteurs qui en font la demande une copie des feuilles d'émargement à partir desquelles sont établies les attestations de présence. Ces feuilles d'émargement sont au nombre des documents que les organismes collecteurs sont tenus de produire aux agents chargés du contrôle prévu à l'article L. 991-5.

Toutefois, les parties peuvent convenir d'un échelonnement des paiements au fur et à mesure du déroulement des actions de formation et sur production des pièces justificatives visées à l'alinéa précédent. Cet échelonnement peut être assorti d'une avance dont le montant ne peut être supérieur à 30 % du prix convenu pour les prestations de formation.

Annexe 2

Quelques normes en matière de formation

La norme ISO 9001

ISO (International Standard Organisation)

Cette norme concerne le système de management de la qualité dans une entreprise, quels que soient son métier ou la nature de ses produits. L'idée est qu'une entreprise managée en vertu des principes de la qualité engendrera des produits de qualité. Les normes de la série ISO 9001, référence internationale, concernent tout autant les secteurs de l'industrie que des services.

Depuis décembre 2000, la norme ISO 9001 remplace les normes ISO 9001-9002-9003 et se montre plus adaptée au secteur des services et notamment aux organismes de formation (intitulée « système de management de la qualité-exigences »). Elle intègre plus la satisfaction des clients.

L'organisme qui décide d'adopter l'ISO 9001 sollicite un organisme certificateur, comme l'Afaq (Association française pour l'assurance de

la qualité). Celui-ci vérifiera sa conformité avec les 20 exigences de procédure interne que présente la norme (la procédure de contrat, la procédure de conception du stage, les achats, le contrôle final ou l'identification des besoins, etc.). La certification ISO 9001 est attribuée comme résultat des mesures prises par l'entreprise pour donner confiance dans sa capacité à satisfaire régulièrement les besoins de ses clients. Cela fait l'objet d'un manuel qualité qui indique les conditions de production des actes de formation de l'organisme. La certification ISO 9001 a une validité de trois ans.

La norme NF service formation professionnelle de l'Afnor

Elle porte sur la formation en France.

Elle compte deux gammes : la formation professionnelle continue et la formation par apprentissage (NFX 50-761 et NFX 50-760).

Elle concerne plus spécifiquement le « produit de formation », c'est-à-dire l'organisation d'actions de formation, au sens « stage-groupe » du terme (accueil, information du public, conventions de formation, etc.).

La certification NF Services formation émane d'un audit qui analyse l'organisation mise en place à chaque étape de la réalisation des formations, le rôle, la compétence et les responsabilités des personnes liées à la formation, les documents de contractualisation, les moyens pédagogiques mis en oeuvre ainsi que l'évaluation et la mesure de la satisfaction du client.

La qualification OPQF

Cette disposition, Office professionnel de qualification des organismes de formation (OPQF), créée par la Fédération de la formation professionnelle, crédite le professionnalisme d'organismes de formation eu égard aux qualifications de ses formateurs et à capacité de l'organisme à organiser des actions de formation. Le label OPQF décerné spécifie le domaine parmi 18 possibles. et sur la base de trois critères ; l'appréciation des acheteurs, la pérennité financière et l'adéquation entre les domaines d'intervention des personnes et leurs compétences.

ICPF

Afin de faciliter la lisibilité des compétences de formateurs, la Chambre syndicale des formateurs consultants (CSFC) a favorisé la mise en place de l'Institut de certification des professionnels de la formation. Celui-ci délivre une attestation non pas à un organisme mais à un indépendant ou un salarié exerçant l'un des métiers suivants : animateur, auditeur de formation, concepteur en formation, conseiller en formation, formateur, ingénieur en formation, prestataire de bilan de compétences, tuteur et coach. Trois niveaux de certification sont proposés : agréé, qualifié, expert. Le premier niveau correspond à un niveau d'accès dans la profession, destiné à intégrer un nouvel arrivant dans un métier par ailleurs totalement libre d'accès sans condition de diplôme. Le formateur certifié qualifié possède cinq ans d'expérience dans le domaine de compétence certifié, contre dix ans pour l'expert. Tous deux doivent fournir une liste documentée de dix prestations ou clients qui est examinée par un auditeur réalisant une enquête par questionnaire. Un maximum de trois domaines certifiés est autorisé par personne. La certification, délivrée par un comité paritaire nommé conformément à la norme européenne sur la certification des personnes, est acquise pendant toute la durée de l'activité. Tous les trois ans, la personne doit apporter la preuve qu'elle est toujours en activité. À ce jour, quelque 125 formateurs sont certifiés IICPF.

Qualité commande publique

À l'image d'autres régions, le Conseil régional Paca développe avec la DRTEFP (Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle) un label d'identification et de qualité en direction des organismes de formation, dans le cadre du Contrat de plan État-Région 2000-2006, avec le soutien du Fonds social européen. La délivrance d'une attestation « qualité commande publique » permettra aux organismes de formation d'obtenir un engagement pluriannuel des financeurs publics. Les organismes travaillant d'ores et déjà avec la commande publique ont commencé à se soumettre à un audit de positionnement réalisé par des

consultants externes, devant déboucher sur l'établissement d'un contrat de progrès. Sa mise en œuvre fera l'objet d'un audit final avant délivrance du label.

Annexe 3

Exemple d'outil d'évaluation de la satisfaction

Mesure en fin de stage

Évaluation de fin de formation conduite par

Votre groupe

Date

	Tout à fait	Oui plutôt	Pas vraiment	Pas du tout
1. Cette formation est pertinente dans notre programme				
2. Les acquis me paraissent utiles dans le cadre de mon travail				
3. Je me sens capable d'utiliser ces acquis dans le cadre de mon travail				
4. Cette formation correspondait aux objectifs annoncés				
5. Je me suis senti activement impliqué dans cette formation				
6. Les échanges entre participants ont été intéressants				
7. Les intervenants ont réalisé des apports de qualité				
8. Les intervenants ont été pédagogues				
9. Le rythme de la formation m'a convenu				
10. La durée de la formation était suffisante (si non, précisez en bas dans les remarques)				
11. L'alternance Exercices-Jeux de rôle est pertinente, appropriée				
12. Les exercices réalisés sont appropriés aux objectifs				

13. En définitive, vous diriez plutôt à propos de cette formation, que c'était :

• très satisfaisant	☐
• satisfaisant	☐
• insatisfaisant	☐
• très insatisfaisant	☐

14. Avez-vous des remarques à faire :

a/ sur la formation en général

b/ sur le contenu de la formation

c/ sur la démarche pédagogique (outils, supports, exercices, etc.)

d/ sur le(s) intervenant(s)

Annexe 4

Exemple d'outil d'évaluation après formation

(Mesure réalisée huit mois après le stage)

Vous avez suivi en février 2000 une formation intitulée « ... » qui portait sur les techniques d'entretien d'embauche.

Soucieux de connaître l'utilité et l'usage des acquis de la formation, nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions suivantes que vous nous retournerez à l'aide de l'enveloppe pré-timbrée ci-jointe avant le

Nous vous remercions de votre collaboration.

1/ Avez vous eu des entretiens d'embauche depuis la fin de votre BTS ?

oui ☐	non ☐
------------------------------	------------------------------

(si vous avez répondu « non », veuillez passer directement à la question n° 9)

2/ Si vous avez répondu « oui », pouvez-vous nous indiquer pour chaque entretien :

Entretien numéro	Secteur d'activité de l'entre- prise	Durée de l'entre- tien	Nombre de recru- teurs	Poste à pourvoir	Résultat de l'entretien (réussite / échec)
1					
2					
3					
4					
5					

3/ Pour chaque entretien que vous avez passé, comment évalueriez-vous votre prestation orale :

Entretien numéro	Très bonne	Bonne	Moyenne	Mauvaise	Très mauvaise
1					
2					
3					
4					
5					

4/ Pour les entretiens dont vous êtes satisfait, sur quel élément repose votre sentiment ?
(plusieurs réponses possibles)

Vous connaissiez bien l'entreprise	☐
Vous connaissiez le recruteur	☐
Vous connaissiez bien le poste à pourvoir	☐
Vous vous étiez bien préparé	☐
Vous avez su mettre en avant vos qualités et vos compétences	☐
Vous avez su argumenter	☐
Vous avez su exprimer votre motivation	☐
Vous avez su poser les questions pertinentes	☐
Vous ne vous êtes pas laissé déstabiliser par certaines questions	☐

Vous n'avez laissé aucune question sans réponse	☐
Vous avez su gérer votre stress	☐

5/ Pour les entretiens dont vous n'êtes pas satisfait, sur quel élément repose votre sentiment ?
(plusieurs réponses possibles)

Vous avez été destabilisé par certaines questions	☐
Vous connaissiez mal le poste à pourvoir	☐
Vous vous y étiez mal préparé	☐
Vous vous êtes laissé envahir par le stress	☐
Vous n'avez pas su « vendre » vos compétences	☐
Vous n'avez pas su exprimer votre motivation	☐

6/ Avant de vous rendre à un entretien d'embauche, quelle démarche avez-vous adoptée ?

Vous avez relu les supports « ... »	oui ☐	non ☐
Vous avez refait les exercices sur les feuilles « ... »	oui ☐	non ☐
Vous vous êtes entraîné avec un(e) ami(e)	oui ☐	non ☐
Vous n'avez rien fait de tout cela	oui ☐	non ☐

Pourquoi ?

7/ En ce qui concerne l'application des acquis de la formation dans le cadre de vos entretiens, vous diriez :

J'ai été capable d'appliquer l'essentiel des acquis de la formation	☐
J'ai été capable d'en appliquer quelques uns	☐
Je n'ai été capable d'appliquer que peu de choses	☐
Je n'ai pas été capable d'appliquer les acquis de la formation	☐

8/ Aujourd'hui, que diriez-vous de la formation « ... » :

	pas du tout adapté	peu adapté	moyennement adapté	bien adapté
1. quant à la durée	☐	☐	☐	☐
2. quant au rythme	☐	☐	☐	☐
3. quant aux exercices	☐	☐	☐	☐
4. quant aux simulations	☐	☐	☐	☐
5. quant à la pédagogie	☐	☐	☐	☐
6. quant à l'intervenant	☐	☐	☐	☐

9/ Selon vous, y-a-t-il des améliorations à apporter à la formation ?

10/ D'après vous, faut-il renouveler cette formation au sein de et dans d'autres établissements ?

☐ oui ☐ non

Pourquoi ?

11/ Globalement, si vous deviez évaluer la qualité de la formation, quelle note lui attribueriez-vous sur 10 ?

Note : _____

Pourquoi ?

Bibliographie

- ABRIC., (1996). *Psychologie de la Communication. Méthodes et théories*. Paris, Armand Colin, coll. « Coursus ».
- ALLARD-POESI F. (2003). *Management d'équipe*, Paris, Dunod, coll. « Les Topos ».
- AZZI A.E., KLEIN O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Paris, Dunod, coll. « Les Topos ».
- BEAUVOIS J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale : analyse de la soumission*. Paris, Dunod.
- BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V. (1999). *La Soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.
- BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M. (1989). « Avant propos », in BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales*, t. II, *Représentations et processus socio-cognitifs*, Fribourg, Cousset Delval, p. 10-12.
- BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M. (1998). *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*, Grenoble, PUG.
- BELLIER S. (1999). « La Compétence », in CARRE P. et CASPAR P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 223-265.
- BERNIER P. (2007). *Fonction responsable formation. Maîtriser, optimiser et faire évoluer sa fonction*, Paris, Dunod.
- BONARDI C., ROUSSIAU N. (1999). *Les Représentations sociales*, Paris, Dunod, coll. « Topos ».
- CARRE P. (1999). « Motivation et rapport à la formation », in CARRE P. et CASPAR P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la*

- formation*, Paris, Dunod, p. 267-288.
- CARRE P. et CASPAR P. (dir.) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- CHAIKEN S.E. « Les traitements heuristique et systématique de l'information », in YZERBYT V., CORNEILLE O. (dir). *La Persuasion. Textes de base en sciences sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 211-246.
- CHALVIN D. (1996). *Encyclopédie des pédagogies de formation*, t. II, *Méthodes et outils*, Paris, ESF.
- CICCOTI S. (2004). *150 petites expériences de psychologie*, Paris, Dunod.
- COUR DES COMPTES, Rapport public thématique, « La formation professionnelle tout au long de la vie », 30 septembre 2008.
- CROIZET J.-C., LEYENS J.-P. (2003). *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin.
- DUBOIS N. (1994). *La Norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG.
- FAUCHEUX C., MOSCOVICI S. (1971). *Psychologie théorique et expérimentale*, Paris, Mouton.
- FAZIO R.H., ZANNA M.P., COOPER J. (1994). « Dissonance et autoperception : une intégration », in *La Persuasion*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. « Textes de base en sciences sociales », p. 177-203.
- FISCHER G.N. (1997). *La Psychologie sociale*, Paris, Le Seuil.
- FOULIN J.-N., MOUCHON S. (1998). *Psychologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- GHIGLIONE R., BONNET C., RICHARD J.-F. (1992) ; *Traité de psychologie cognitive*, t. III : *Cognition, représentation, communication*, Paris, Dunod.
- GUEGAN Y. (2008), *Les ruses éducatives : 100 stratégies pour mobiliser les élèves*, ESF.
- GUINGOUAIN G. (1999). *Psychologie sociale et évaluation*, Paris, Dunod, coll. « Topos ».
- HALL E.T. (1971). *La Dimension cachée*, Paris, Le Seuil.
- HAMELINE D. (1979). *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.

- HOVLAND C.I., WEISS W. (1994). « Crédibilité de la source et efficacité de la communication », in YZERBYT Y. et CORNEILLE O. *La Persuasion*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. « Textes de base en sciences sociales », p. 51-82.
- JOULE R.V., BEAUVOIS J.-L. (1987). *Petit Traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.
- KNOWLES M.S. (1990), *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de formation*, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G., DUPOUEY P., VIALLET F. (1987). *L'Audit de la formation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- LEYENS J.-P. (1979). *Psychologie sociale*, Bruxelles, Mardaga.
- LIEURY A. (1999). « Mémoire et apprentissage », in CARRE P. et CASPAR P. (dir.) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 245-288.
- LINDEMAN E. (1926), *The Meaning of Adult Education*, New Republic.
- MALGLAIVE G. (1990), *Enseigner à des adultes*, PUF.
- MAUBANT P. (2004), *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, PUF.
- MONTEIL J.-M. (1998). *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG.
- MONTEIL J.-M. (1998). « Chapitre 5 : Contexte social et performance cognitive : vers une théorie du feedback de comparaison sociale », in BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M., *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*. Grenoble, PUG, p. 151-188.
- MONTMOLLIN (de) M. (1994), « La compétence dans le contexte du travail », in MINET F., PARLIER M. et DE WITTE S., *La compétence, mythe, construction ou réalité ?*, L'Harmattan, p. 39-44.
- MOSCOVICI S., DOISE W. (1992). *Dissensions et consensus*, Paris, PUF.
- MUCCHIELLI A. (1994). *La Psychologie sociale*. Paris, Hachette, coll. « Les fondamentaux ».
- MUCCHIELLI R. (1998). *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF Éditeur.

- MUGNY G. (1983). « Complaisance et conversion dans le "paradigme de Asch" », *Bulletin de psychologie*, 368, 49-60.
- MUGNY G., BUTERA G., PEREZ J.A., HUGUET P. (1993). « Les routes de la conversion – Influences minoritaires et majoritaires », in BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales*, t. IV, *Jugements sociaux et changement des attitudes*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p 195-218.
- MUGNY G., PAPASTAMOU S. « Rigidité et influence minoritaire : le discours comme régulateur de l'appartenance », *Bulletin de psychologie*, 361, 724-733.
- MUGNY G., PEREZ J.A. (1989). « Psychologisation et déni : indissociation et dissociation de la comparaison et de la validation », in BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 2, *Représentations et processus socio-cognitifs*, Fribourg, Cousset, Delval, p. 205-226.
- MUGNY G., PEREZ J.A. (1994). « Stratégie d'influence sociale et de persuasion : la théorie de l'élaboration du conflit », in GUINGOUAIN G., LE POULTIER F., *À quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ? Demandes actuelles et nouvelles réponses*, Rennes, PUR, coll. « Psychologie », p. 23-42.
- MUGNY G., PEREZ J.A. (1998). « Chapitre 1. Recherches sur l'influence sociale », in BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M., *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*. Grenoble, PUG, p. 13-66.
- PAICHELER G., MOSCOVICI S. (1984). « Suivisme et conversion », in MOSCOVICI S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF.
- PAIN A. (2005). *L'Ingénierie de formation*, Paris, L'Harmattan (Définition).
- PAPASTAMOU S. (1993). « Valeur stratégique et émergence de la psychologisation comme résistance à l'innovation », in BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 4, *Jugements sociaux et changement des attitudes*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 173-194.

- PEREZ J.-A., MUGNY G. (1989). « Discrimination dans l'influence minoritaire : le modèle de la dissociation », *in* BEAUVOIS J.-L., JOULE R.V., MONTEIL J.-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales*, t. II : *Représentations et processus sociocognitifs*, Fribourg, Cousset, Delval, p. 47-66.
- PERSONNAZ B., PERSONNAZ M. « Contextes intergroupes et niveaux d'influence », *Bulletin de psychologie*, 392, 173-180.
- PY J. (1998). *Psychologie sociale et formation professionnelle*, Rennes, PUR.
- ROUQUETTE M.L. (1994), *Sur la connaissance des masses, essai de psychologie politique*, Presses Universitaires de Grenoble, p. 67-73.
- RUANO-BORBALAN J.-C. (dir.) (1998). *Éduquer et Former*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions.
- TINBERGHIEN G., ROULIN J.-L., BEAUVOIS J.-L. (1992). *Manuel d'études pratiques de psychologie*, t. II : *Pratique de la recherche*, Paris, PUF.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D. (1972). *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FICH B. (1975), *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Édition du Seuil.
- ZARIFIAN Ph. (2001), *Le Modèle de la compétence*, Éditions Liaisons.

Liens Internet

<http://www.agefaforia.info/>
<http://www.agefos-pme.com/>
<http://www.aquitaine-cap-metiers.fr/>
http://www.assemblee-nationale.fr/13/dossiers/orientation_formation_professionnelle.asp
<http://www.capemploi.net/cap-emploi/>
<http://www.centre-inffo.fr/>
<http://www.droit-de-la-formation.fr>
<http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/>
<http://www.evta.net/home/index.html>

<http://www.intercariforef.org/formations/reseau-carif.html>

<http://www.opcalia.com/>

<http://www.pratiques-de-la-formation.fr/>

<http://www.psychologie-sociale.eu/>

<http://www.psychologie-sociale.com/>