

LIVRET

pédaGOgique

**PISTES PEDAGOGIQUES POUR
LES FORMATIONS A L'OUTIL**

**«900 ENTRAINEMENTS A LA
COMMUNICATION PROFESSIONNELLE»**

**A DESTINATION
DES FORMATEURS ET DES ENSEIGNANTS**

Attention!

Il est conseillé d'avoir lu au préalable le ***Guide d'utilisation*** de l'outil «900 entraînements à la communication professionnelle» pour profiter pleinement de la lecture de ce livret pédagogique. Ce manuel est disponible sur le site ***<http://compro.ltjb.lu>***.

DOMINIQUE SADRI-FAURE

ERNY PLEIN

DOMINIQUE GODET



LIVRET péda**GO**gique

*Pistes pédagogiques pour les formations à l'outil
«900 entraînements à la communication professionnelle»
à destination des formateurs et des enseignants*

SOMMAIRE

Avertissement	4
1. Du projet de vie au projet d'apprendre	4
2. Construire un «Parcours de formation»	5
3. Revaloriser l'apprenant en révélant ses acquis	7
4. Identifier les acquis de l'apprenant	8
5. Le positionnement: enjeux, processus et limites	10
6. Soutenir la motivation par la personnalisation	11
7. Soutenir la motivation par la participation de l'apprenant	13
8. Stratégies d'apprentissage et autonomie	14
A - Apprendre à apprendre	15
B - S'autoriser à faire des erreurs	15
C - S'autoriser à agir	16
• Découverte de la consigne	17
• Effectuer l'entraînement, rôle du formateur	17
• Intérêt et mise en œuvre de l'auto-évaluation	18
• Créer soi-même des entraînements	20
• Pouvoir choisir un entraînement	20
9. Autres outils des auteurs	22
10. Les options des lecteurs	22

Avertissement

Notre intention dans l'élaboration de ce livret n'est pas de donner des clés ou des recettes pour une pédagogie réussie mais des pistes, des axes de réflexion destinés à toute personne menant ou désirant mener des actions de formation auprès d'un public en difficulté de lecture et d'apprentissage en général, que ce public soit jeune ou adulte. Ce document reflètera également un certain nombre de convictions qui sont les nôtres et selon lesquelles nous avons conçu un ensemble d'outils pédagogiques pour l'amélioration des connaissances de base dont «900 entraînements à la communication professionnelle»¹. Il ne s'agit pas ici d'expliquer en détail comment se servir de cet outil car nous l'avons fait exhaustivement dans le document intitulé **Guide pour la formation de formateurs également** disponible sur le site <http://compro.ltjb.lu>.

1. Du projet de vie au projet d'apprendre

Avoir un projet, c'est avoir une intention. Par exemple: «Je voudrais, je souhaite, j'ai envie de, j'ai besoin de... pouvoir trouver les informations dont j'ai besoin, mieux comprendre un message, écrire plus facilement, faire moins de «fautes d'orthographe», mieux calculer, me perfectionner en arithmétique, mieux me débrouiller en général... » etc. C'est aussi se projeter dans un avenir proche ou plus lointain pour pouvoir lire des informations dont j'ai besoin, des modes d'emploi, les papiers que je reçois, des revues, des romans, des bandes dessinées, des manuels de bricolage, des recettes de cuisine, pour pouvoir poursuivre ou suivre des études, pouvoir suivre telle formation technique, accéder à l'apprentissage de tel métier, pour

(1) La liste des outils pédagogiques créés par les mêmes auteurs se trouvent à la fin de ce livret.

pouvoir appartenir à un groupe, faire telle activité, pour avoir l'estime de mon entourage, me prouver que je suis capable d'y arriver, faciliter ma vie quotidienne, pour passer dans la classe supérieure, avoir mon diplôme, aider mes enfants à faire leurs devoirs, etc.).

A l'intérieur de ce projet global s'inscrit le (ou les) **projet(s) d'apprentissage**. Ce projet d'apprentissage va permettre d'établir les objectifs que l'apprenant souhaite atteindre à l'issue de son apprentissage. Ce projet revêt un caractère plus technique («Je suis une formation pour l'amélioration de la communication professionnelle afin de comprendre plus vite et plus facilement ce que je dois lire, pour pouvoir sélectionner sans me tromper les informations dont j'ai besoin, pour me repérer plus facilement dans un document, présenter oralement une idée sans perdre mes moyens, me faire mieux comprendre, etc.»).

Ce (ou ces) projet(s) d'apprentissage amène à un autre type de projet: **le projet de construction autour des acquis**, ce qui renvoie, plus généralement, aux moyens que l'apprenant va se donner, à la méthode qu'il va se construire, aux stratégies qu'il va utiliser.

Continuons de réduire le champ et prenons le projet d'une formation à l'amélioration de la **compréhension écrite** pour laquelle on utilise l'outil «900 entraînements à la communication professionnelle», *Habilité C : Comprendre un message*. Ce projet touche également aux intentions de lecture et donc aux textes ou types de textes que l'apprenant va avoir l'occasion de rencontrer dans sa vie quotidienne ou professionnelle. A la question «Dans quel but est-ce que je lis?» viennent pour réponses la fonction et l'intérêt du texte ou du message.

Ceci implique des modes de lecture différents: lire pour trouver - ou retrouver - une information (définition d'un mot dans un dictionnaire, traduction d'un mot dans une autre langue, date d'inscription des enfants à l'école, horaires de car, etc.), lire pour se faire une opinion, comprendre un mécanisme, un phénomène, réfléchir (articles de journaux, ouvrages théoriques ou pratiques, programmes des différents partis avant une élection, modes d'utilisation d'un appareil ménager, etc.), lire pour son plaisir (textes narratifs, poétiques, bandes dessinées, contes de fée, etc.)

Chaque formateur sait combien le manque de motivation est une entrave quasi totale à tout apprentissage et combien il peut être difficile, si motivation il y a, d'en maintenir l'acuité d'un bout à l'autre d'une formation. Or, si le projet reste à l'état de vœu, quand bien même serait-il clairement et précisément formulé, s'il se dilue en cours de formation parce que les objectifs sont plus ou moins perdus de vue, il est assez probable que l'apprenant, ne se sentant plus acteur de sa formation et de son devenir, ne pourra entretenir sa motivation.

La satisfaction de l'intention d'apprentissage, de même que la formulation du projet, et des projets en général, sont des conditions pour la motivation de l'apprenant.

2. Construire un «Parcours de formation»

Le projet de l'apprenant franchit une étape en se matérialisant sous la forme de ce que nous appellerons un «**Parcours de formation**». Ce parcours, individualisé, se trace à partir de grilles d'objectifs. Tous les outils que nous avons créés s'organisent autour d'une grille d'objectifs, laquelle va des objectifs les plus généraux aux **objectifs opérationnels** qui donnent lieu aux entraînements. Le parcours de formation de l'apprenant indiquera les objectifs opérationnels à atteindre et les **entraînements** à faire.

Voici quelques exemples d'objectifs opérationnels pour nos différents outils:

1- Quelques objectifs opérationnels parmi les 120 que comporte l'outil «900 entraînements à la communication professionnelle»:

HABILETÉ A : COMMUNIQUER A L'ORAL

Etablir un contact social:

- *Reconnaître les éléments du comportement non verbal.*
- *Prendre en compte les rapports entre non verbal et discours.*
- *Appréhender les codes sociaux (politesse, hiérarchie, etc.)*
- *Maîtriser les précautions oratoires.*

Gérer son temps de parole:

- *Etre disponible; être à l'écoute de l'autre; être attentif au message d'autrui.*

Laisser, prendre, garder, donner, couper la parole.

- *Garder, rompre, rétablir le silence.*

Ajuster son message à la situation et à l'interlocuteur (niveau de langue, lexique, etc.).

Prendre en compte l'espace et l'environnement.

HABILETÉ B : S'INFORMER - SE DOCUMENTER

Se fixer des objectifs avant de se documenter; mobiliser ses acquis; se poser les bonnes questions.

HABILETÉ C : COMPRENDRE UN MESSAGE

Comprendre une consigne.

Repérer les éléments qui caractérisent une situation.

Transmettre une consigne et/ou une information données.

Expliquer à autrui une fiche technique, un mode d'emploi, une recette, etc.

Transmettre des consignes, des informations données.

Citer ses sources, qu'il s'agisse d'un message reçu oralement ou par écrit.

Formuler des idées sur un thème.

HABILETÉ E : APPRECIER UN MESSAGE

Justifier son point de vue à l'aide de plusieurs arguments relatifs à sa propre vie et à la vie d'autres personnes.

Juger de la qualité de sa propre argumentation.

Reformuler le message d'autrui (par exemple en vue d'une meilleure compréhension ou d'un accord).

Enoncer les positions communes et proposer un terrain d'entente pour les divergences.

2- Quelques objectifs opérationnels parmi la trentaine que comporte l'outil de développement cognitif et comportemental «Savoir trouver»:

Localiser - S'orienter

Classifier: par ensembles et sous-ensembles

Mémoriser

Comparer

Utiliser un tableau à double entrée

Ordonner les étapes

Reconstituer

Combiner

3 - Quelques objectifs parmi la quarantaine que comporte l'outil «Restaurant Venezia»:

S'entraîner à lire et à comprendre une documentation au moyen de textes interactifs

S'entraîner à analyser une situation; prendre position; argumenter à l'oral

S'entraîner à prendre en compte différents critères
Analyser les contraintes qui doivent aboutir à une sélection
Faire des estimations et calculer une somme selon des choix possibles dans un but pratique
Rechercher dans un document des éléments non immédiatement visibles ou accessibles

4- Quelques objectifs parmi les 100 que comporte l'outil «Les Compétences sociales»:

Etre capable de respecter un horaire imposé
Etre capable de repérer ses besoins
Etre capable de se donner des objectifs personnels
Etre capable d'identifier une stratégie appropriée à sa situation personnelle
Savoir réagir à des messages verbaux ou non-verbaux qui déstabilisent
Savoir se présenter verbalement de manière pondérée et positive
Etre capable d'analyser les aspects positifs et négatifs d'une situation ou d'un événement
Accepter des responsabilités
Prendre des initiatives
Etre capable de prendre une décision seul
Savoir tenir compte des opinions des autres pour prendre une décision commune satisfaisante
Tenir compte des remarques constructives
Savoir demander de l'aide et poser des questions

Comment établir un parcours de formation à partir de ces grilles?

Nous nous baserons pour cela sur l'outil «900 entraînements à la communication professionnelle».

Il s'agira de considérer, avec l'apprenant et dans le contexte de son projet, les acquis préalables sur lesquels il pourra s'appuyer et de déterminer ensuite ses besoins de formation. La démarche est expliquée de façon exhaustive dans le document **Guide pour la formation de formateurs** également disponible sur le site <http://compro.ltjb.lu>.

3. Revaloriser l'apprenant en révélant ses acquis

La perte de confiance en soi, en ses acquis, en son potentiel, est bien connue chez la personne en difficulté d'apprentissage, et plus encore si sa situation sociale et professionnelle le menace d'exclusion (chômage, pauvreté devenue chronique, isolement). Une restauration de l'image de soi commence certainement par la prise de conscience que l'on dispose d'**acquis** - quelle que soit l'origine de ces acquis - **sur lesquels on doit pouvoir compter et dont on doit pouvoir se servir**. La prise de conscience de ses savoirs et de ses savoir-faire est une des conditions - sinon la condition - permettant d'**agir** et surtout de **s'autoriser à agir**. Or l'apprenant doit être ou devenir **acteur de sa formation**.

Plutôt que de se laisser (plus ou moins bien) transmettre un savoir, l'apprenant doit aller chercher ce savoir qui lui manque, être demandeur de ce savoir qui va se construire autour de ses acquis, de ses savoirs et savoir-faire antérieurs, en les

consolidant au besoin. Il s'agit également de le conforter dans la prise de conscience de son potentiel et de l'ouvrir à d'autres possibles.

Restaurer l'image que l'on a de soi, c'est en quelque sorte rendre possible ce à quoi on avait plus ou moins renoncé à considérer comme possible.

Revaloriser l'image de soi par la formation, c'est aussi laisser résolument derrière soi les schémas qui ont contribué à mettre en échec, à commencer par l'échec au niveau scolaire, déterminé notamment par une mesure des acquis sous forme de «contrôle des connaissances», lequel met en relief généralement davantage les manques qui «sanctionnent», que les acquis qui sont, eux, valorisants (si j'ai une note de 5 sur 10, cela signifie davantage qu'il me «manque» 5 points pour aller jusqu'à 10 plutôt que j'ai «obtenu» jusqu'à 5).

Une première démarche de la part du formateur consistera donc à faire prendre conscience à l'apprenant de ses acquis - et si possible, plus généralement, de ses savoirs et de ses savoir-faire - et de les valoriser tout en ne l'abusant pas sur le travail qui reste à faire pour atteindre les objectifs fixés par rapport au projet.

4. Identifier les acquis de l'apprenant

Le point sur les acquis peut être fait sous forme de test évaluatif ou, de façon plus informelle, en menant un entretien approprié.

Dans la majeure partie des cas, les personnes en situation difficile minimisent, voire ignorent, leurs acquis. Il est souvent difficile par conséquent de les repérer lors d'un entretien ou d'un test. En effet, plus les questions sont sérieuses, ciblées, précises - ce qui est, en principe, le mode de présentation des tests - moins la personne se sent sûre d'elle et de sa réponse et se prend à douter, voire à douter de sa compétence.

En voici un exemple, tiré de notre outil «**900 entraînements à la communication professionnelle**»:

Le raisin en question...

Soit une question à propos du raisin formulée de deux façons différentes - le raisin étant simple prétexte, la question pouvant porter sur n'importe quel sujet sur lequel chacun «sait» quelque chose:

1°) Question fermée: «Dites (ou écrivez) en quelle saison mûrit le raisin».

*A cette question, l'apprenant - même s'il connaît la réponse ou en a une idée - se met à douter, craint de confondre, de se tromper et, éventuellement, de donner une réponse propre à le ridiculiser aux yeux d'autrui (du formateur, des autres participants), d'autant plus s'il a le sentiment que la réponse est facile («Ça, tout le monde le sait... sauf moi?») et la question élémentaire. Il peut en découler une réaction de **blocage**.*

2°) Question ouverte: «Dites (ou écrivez) tout ce qui vous vient à l'esprit à propos du raisin».

Ce type de formulation donne le champ de réponse ouvert, laisse toute latitude à l'apprenant qui procèdera alors, à partir d'un point de départ, à une série d'associations, l'une entraînant la suivante, du genre: «Raisin, fruit, couleur, comestible, vignes, vin, différents vins, bonnes années, chaleur et soleil, bons crus, millésime», etc.

L'apprenant n'aura pas «séché» sur une question à réponse unique mais aura fait une «production» (orale ou écrite).

Ce genre d'entraînement est un premier pas vers l'objectif visant à ce que **l'apprenant prenne conscience de ses acquis et se sente prêt à les mobiliser et à les exploiter.**

Si l'on transfère la formule au plan professionnel dans le cadre d'une formation technique professionnelle ou sur le terrain (sur le poste de travail), cela revient à poser ces deux types de questions:

1°) La machine s'est arrêtée; quelle est la panne?

Question «bloquante», de champ on ne peut plus restreint. Il en ressortira - ou non - une réponse alliée à la crainte que «ce ne soit pas la bonne».

2°) La machine s'est arrêtée; essayez de dire (ou d'écrire) tous les types de panne qui vous viennent à l'esprit sur ce genre de machine.

Question ouverte, champ de réflexion, d'observation, de déduction, d'association, libre. Il en ressortira une production d'idées et, même si elle est minime, elle aura pour l'apprenant le grand mérite d'exister.

Les questions du type 1 n'induisent pas particulièrement de continuité ou d'exploitation.

Les questions du type 2 conduisent à exploitation.

En voici deux exemples:

Première exploitation possible:

* En regard de ce que l'on sait déjà (sur le raisin, sur les différentes causes d'une panne, etc.), quelles questions peut-on se poser et/ou voudra-t-on poser à un spécialiste pour en savoir plus?

D'où, à propos du raisin par exemple, le type de production suivant:

- Pourquoi les raisins peuvent-ils avoir différentes couleurs, différentes saveurs?
- Combien peut-il y avoir d'espèces différentes de raisin?
- Pourquoi avec le raisin peut-on obtenir des vins pétillants et d'autres qui ne le sont pas?
- Le vin rosé est-il un mélange de raisin blanc et de raisin rouge?
- Pourquoi ne fabrique-t-on pas le champagne ailleurs qu'en Champagne, pourquoi n'en a-t-on pas le droit?
- etc. (2)

* A partir de la production obtenue, procéder à l'ordonnement des idées avec mise en oeuvre de processus mentaux que l'on va activer, du genre:

- classification. par critères

par série

par ensembles et sous-ensembles

(2) Naturellement, les productions qu'on peut obtenir à partir de cette question ne sont pas censées être si correctes du point de vue syntaxique ou sémantique, ou si précises. Mais l'objectif n'est pas ici de faire des phrases correctes. Il s'agit de formuler des idées pour atteindre l'objet et réussir cet entraînement. Un double objectif (émettre des idées sous forme de question et formuler des questions syntaxiquement correctes) serait ici dangereux car source de blocage.

- *ordonancement des étapes*
- *comparaison*
- *transitivité*
- *combinaison*
- *déduction*
- *implication*
- *etc.*

Deuxième exploitation possible

Lorsqu'un entretien ne semble pas suffire à déterminer les acquis de façon très précise, la mise en relief des acquis d'un futur apprenant en vue de l'élaboration d'un parcours de formation, la passation d'un test évaluatif peut compléter la démarche visant à établir le parcours de formation. Quelques précautions s'imposent: **le test doit cibler l'essentiel, respecter le temps de concentration de l'apprenant, et poser des critères de réussite explicites.**

En effet, le test doit mesurer au plus près les connaissances qu'indique ou qu'implique la grille de compétences établie à partir de l'objectif général ou du projet.

De plus, un test évaluatif - ou diagnostique - ne doit pas être trop long pour l'apprenant, surtout si, sorti de l'école depuis longtemps, il n'est pas ou plus habitué à concentrer durablement son attention, ou tout simplement parce que l'activité professionnelle qu'il exerce ou a exercée l'a déshabitué de la station assise et immobile (les conditions «physiques» de la passation d'un test doivent être prises en considération avec le plus grand sérieux).

Enfin, des critères de réussite pour chaque compétence, mentionnant également les marges de tolérance, méritent une formulation claire et d'une grande précision mais aussi simple, c'est-à-dire à la portée de l'apprenant en vue de la phase de concertation dont nous parlerons plus loin.

5. Le positionnement: enjeux, processus et limites

Il est maintenant courant d'employer à propos de ce genre d'évaluation diagnostique les termes de « test de positionnement», assez parlants puisqu'il s'agit bien de permettre à l'apprenant de se positionner sur une grille, c'est-à-dire d'indiquer noir sur blanc ses acquis et ce qu'il lui faut encore acquérir dans un objectif déterminé. Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'expliquer à l'apprenant le processus de sa formation: but, intérêt, contenu et condition de passation, nous invitons le formateur à préférer à «test de positionnement» **le terme «positionnement»**. En effet, le mot «test» est souvent connoté par l'apprenant comme un synonyme de «contrôle», «épreuve», «examen», démasquant ses manques, ses lacunes et le plaçant donc en situation d'être jugé avec, à l'arrière plan, le risque d'échouer, de se voir exclu, si tant est que le but de l'opération n'est pas parfaitement clair pour lui ou parfaitement compris.

Il est essentiel que l'apprenant s'approprie son «positionnement» et qu'il ait conscience de son utilité pour lui-même. Il doit connaître sa participation au processus: **il aura un regard sur sa production par rapport aux critères de réussite et le parcours de formation qui s'ensuivra sera établi en concertation avec lui.** C'est, à notre avis, à de telles conditions que l'on évitera en partie chez l'apprenant l'appréhension, la crainte,

voire l'angoisse qui, d'une part le mettraient d'emblée mal à l'aise dès cette première étape de la formation et d'autre part pourraient fausser les résultats, ce qui ferait perdre tout intérêt pratique au parcours de formation de même que sa crédibilité aux yeux de l'apprenant.

Finissons-en sur ce point en osant prétendre que l'établissement d'un parcours de formation, ajusté au plus près des besoins de l'apprenant et de ses acquis, donne toutes les chances de conserver ou même de **faire surgir la motivation** de la personne et de réussir la formation à venir.

Cela dit, nous avons conscience qu'une évaluation diagnostique, aussi bien conçue soit-elle, ne peut être toujours parfaitement fiable. En effet, certains acquis peuvent ne pas apparaître à cause de facteurs personnels comme le trac, la perte momentanée des moyens pour diverses raisons, etc. D'autres acquis peuvent apparaître alors qu'ils sont à consolider, notamment dans les questionnaires à choix multiples où la chance peut amener à cocher la bonne réponse. Ce risque d'écart entre les acquis apparus comme tels et la réalité de ces acquis ne doit déconcerter ni le formateur ni l'apprenant lui-même: **un parcours de formation doit être réajusté après quelques séances de formation.**

6. Soutenir la motivation par la personnalisation

Fondés sur le projet de l'apprenant, les positionnements ne peuvent qu'être basés et établis à partir d'une grille de compétences correspondant à ce projet personnel.

Voici trois exemples concrets:

1. Raphaël a 15 ans. Son niveau de français est faible, tout d'abord en lecture et, en conséquence, à l'écrit. Il voudrait continuer à étudier pour apprendre un métier mais il ne peut espérer progresser dans ses objectifs à cause de la langue. Le niveau 1 de l'outil « 900 entraînements à la communication professionnelle » lui permettra d'aborder des objectifs qui l'intéressent et qui intéressent son programme dans la suite de ses études. Le niveau 1, en effet, lui est accessible du point de vue de la langue car aucune phrase, dans ce niveau, ne comporte plus de 10 mots ni n'est complexe ni ne présente des mots sortant du vocabulaire le plus courant. Ce niveau conviendra de même au camarade de Raphaël, Atef, qui n'est pas de langue maternelle française et rencontre également des problèmes de lecture et de compréhension.

2. Christelle a suivi une formation à l'entrée à l'école d'aide-soignante. Se voyant aller à l'échec dans cette entreprise, elle a abandonné en cours de route et s'est mise à rechercher un premier emploi sans plus de succès. Elle souhaite aujourd'hui être auxiliaire puéricultrice et entre en formation de mise à niveau. Son parcours de formation établira ce qu'il lui reste à travailler compte tenu de ses acquis et des pré-requis pour l'entrée dans cette école.

3. Pierre, après dix ans de travail sur la chaîne de montage d'une usine de construction automobile, entre en préformation pour se mettre au niveau en français, calcul et raisonnement logique en vue d'une formation en électricité. Cette future formation demande des pré-requis, le parcours de formation de Pierre l'amènera à ne travailler que les pré-requis qu'il ne maîtrise pas encore.

• Prendre en compte le niveau de chacun

Un groupe d'apprenants en formation est rarement homogène. Même dans le cas où le groupe est relativement homogène, tenter de «faire passer» les mêmes connaissances de base sans tenir compte de façon très précise des acquis de chacun semble être une perte de temps et d'énergie, autant dire une aberration... L'apprenant qui maîtrise trois des quatre opérations de calcul élémentaire n'aura que faire des séances consacrées à ce qu'il sait déjà. Tout au plus, il fera acte d'une présence de politesse - ou d'obligation! En revanche, celui qui n'a jamais entendu parler du système décimal ou qui n'y a jamais rien compris sera vite débordé par le rythme qu'arrive à suivre le reste du groupe, plus initié. Il aura rapidement un sentiment d'échec («Je n'y arriverai jamais, on ne peut pas s'occuper exclusivement de moi car il faut bien que les autres avancent...»). Bien difficile pour lui dans ces conditions de maintenir sa motivation du début, fût-elle forte.

• Différencier pour soutenir la motivation

La motivation est en étroite relation avec le sentiment que ce que l'on entreprend correspond à ce que l'on recherche (une possibilité de faire aboutir un projet, de répondre à une attente) et à ce dont on a besoin pour ce que l'on recherche (consoli-

der ses acquis si besoin, s'en assurer d'autres par le biais de la formation pour maîtriser les compétences requises par le projet). Si ce vœu reste oral, sans suite matérielle tangible et noyé parmi les vœux des autres participants d'un groupe, comment la motivation ne pourrait-elle s'affaiblir? Si en revanche ce vœu est matérialisé par un parcours de formation propre à chacun, indiquant clairement le projet, les compétences acquises et celles à acquérir, la motivation se maintient, voire s'amplifie à mesure que les étapes jalonnant le parcours sont franchies, d'autant plus que l'apprenant se sera véritablement approprié ce parcours, qu'il pourra s'auto-évaluer à chaque étape, valider ses objectifs comme atteints.

• Différencier n'est pas individualiser

Formation entièrement individualisée alors? Pas nécessairement! Si un groupe est constitué, c'est vraisemblablement que les participants ont un certain nombre de points communs. Il peut s'agir d'un objectif général à atteindre (préparation à tel examen, telle formation, telle reconversion, mise à un niveau donné, etc.) et d'un niveau général de connaissances de bases plus ou moins équivalent (par exemple pour la France: «niveau C.E.P.», «niveau B.E.P.C.», «niveau V», etc.). Mais c'est le «plus ou moins» qui fait la différence. Cette différence figurera sur le parcours individualisé de formation de chaque apprenant. Différence d'acquis dus à sa propre expérience, ses propres représentations, ses propres aspirations, ses propres modes de fonctionnement cognitifs, ses propres modes de raisonnement,...

Alors ? Autant de personnes dans un groupe et autant de parcours de formation différents? Pas vraiment. L'objectif général à atteindre étant commun, la grille de compétences avec la liste

des objectifs à atteindre présentée sous forme de capacités à maîtriser est au départ la même. C'est le positionnement de chacun dans cette grille qui diffère mais il ne diffère jamais du tout au tout et il y aura toujours suffisamment de compétences requises, non maîtrisées par l'ensemble des participants du groupe pour permettre d'établir un «tronc commun» donnant lieu à des séances collectives d'apprentissage. Quant aux divergences, elles peuvent être traitées soit en séances de formation individualisées, soit lors de phases d'individualisation au sein du groupe, chacun travaillant alors d'après son parcours de formation sur ce qu'il doit acquérir en propre et qui n'appartient pas au «tronc commun».

Cette répartition des séances de formation en phases collectives et en phases individuelles présente l'avantage d'offrir du travail en groupe, indispensable pour les échanges qu'il implique, la relation aux autres, la socialisation, où personne n'est voué à rester «à la traîne» par manque des pré-requis nécessaires. Elle offre de même l'avantage du travail individualisé où chacun cible toute son attention et son effort sur ses propres points faibles et s'initie à l'autonomie et à la responsabilisation personnelle (3).

7. Soutenir la motivation par la participation de l'apprenant

Que l'apprenant soit demandeur d'une formation ou amené à en suivre une, cette formation aura toute les chances de réussir si elle remporte **l'adhésion de l'apprenant** et si ses modalités sont établies en concertation avec lui, notamment en ce qui concerne l'élaboration du parcours de formation. En effet, durant l'entretien individuel qui suit l'interprétation des résul-

(3) Des cas concrets de parcours de formation et de formation mixte (collective et individualisée) sont présentés dans le **guide d'utilisation** de l'outil, lequel est disponible sur le site.

tats du «positionnement» par le formateur (interprétation qui peut être accomplie avec l'intéressé), l'apprenant doit pouvoir confronter sa production avec les exigences représentées par les critères de réussite. Si nécessaire, le formateur le guide en lui faisant découvrir, le cas échéant, les raisons pour lesquelles certaines de ses réponses ne répondent pas aux critères de réussite.

La grille de compétences listant les objectifs pédagogiques à atteindre en vue du projet ne deviendra véritablement «parcours de formation de l'apprenant» que lorsqu'il aura lui-même rayé les objectifs déjà atteint (ses acquis) et coché ou surligné ceux qu'il devra atteindre lors de la formation. **La représentation tangible, sur la même feuille, du chemin déjà parcouru par l'apprenant** a un double intérêt. D'une part, faire prendre conscience par l'apprenant qu'il a déjà des acquis allant dans le sens de son projet et mettre ses acquis en valeur ce qui va dans le sens de la revalorisation de soi, et d'autre part encourager l'apprenant dans l'effort qu'il va entreprendre en lui montrant que tout ne reste pas à faire, que son travail portera sur des points donnés de son parcours et non sur l'intégralité de celui-ci. Il sera d'ailleurs d'autant plus facile à l'apprenant d'agréer son parcours, outre le fait qu'il a participé à son élaboration, qu'il y verra figurer son apport propre sur lequel il doit pouvoir compter et s'appuyer tout au long de la formation à venir.

Il est donc indispensable que l'apprenant s'approprie ce parcours qui devient **le sien propre** en intervenant **directement** dans sa réalisation.

Dans le même but, une large place est ménagée pour l'auto-évaluation tout au long du parcours (voir page 16 et suivantes) Le formateur expliquera dès le début le sens de cette feuille de route et l'usage qu'en fera l'apprenant lors de son travail.

8. Stratégies d'apprentissage et autonomie

Après avoir défini les objectifs pédagogiques indiquant le plus précisément possible où l'apprenant doit aller, la question serait maintenant d'indiquer **comment** il va y aller... d'où **une seconde phase visant à faire émerger chez l'apprenant des stratégies, une méthode de travail, une organisation, les modes d'appréhension qui lui sont personnels, ses propres modes de fonctionnement.**

A la question «Comment apprenez-vous?» ou «Comment avez-vous acquis et conservé telle ou telle connaissance?», la réponse de l'apprenant est presque toujours vague. Il en ressort généralement qu'on lui a fait apprendre; «on», ce sont les maîtres à l'école, son encadrement au travail, les professeurs au collège, les formateurs, les moniteurs sur le poste de travail, par exemple. La faculté d'apprendre est souvent liée à la faculté de faire apprendre et à ce titre remise entre les mains d'autrui, qui est spécialiste, qui a ses méthodes, qui sait comment il faut enseigner. L'échec dans l'apprentissage peut être imputé au «mauvais formateur» qui n'a pas su «transmettre le savoir». Ou encore, à l'issue de l'apprentissage, l'apprenant peut se trouver dérouté s'il a estimé avoir reçu une «bonne formation» et avoir eu un «bon formateur» mais qu'il se retrouve seul avec lui-même, avec des acquis qu'il ne s'autorise pas toujours à utiliser, faute de pouvoir le faire sous le contrôle du formateur.

D'autre part, la situation de formation ne va pas sans une notable modification des comportements antérieurs adoptés par l'apprenant lors de ses précédents apprentissages ou prêts à être adoptés d'après des schémas d'enseignement (directifs par exemple) ou encore des représentations de la relation «maître/élève» de type «Je ne sais rien, il sait tout; je fais des erreurs,

il ne peut pas en faire», manière d'appréhender la situation de formation qui n'est pas si rare qu'on pourrait le croire. Or, moins les apprenants sont scolarisés, plus ce genre de schémas est ancré dans leur conception du «savoir» et de ceux qui sont censés le détenir. On comprend bien que leur attente ne peut être que déçue par des pratiques pédagogiques qui s'écartent de ces schémas.

C'est pourquoi il nous semble primordial de faire avec l'apprenant une mise au point dès que possible sur son rôle et celui du formateur, sur les moyens qu'il va se donner pour «apprendre» et l'exploitation de sa capacité à apprendre.

Vous avez dit «mémorable»?

Un apprenant en formation vient de trouver le mot «mémorable» dont il ne sait que faire. Comme il est là pour élargir son vocabulaire et qui se trouve devant un mot nouveau pour lui et pour le moment vide de sens, il demande une explication au formateur. Supposons que celui-ci lui donne une définition du mot avec, en illustration, un exemple bien senti. L'apprenant a obtenu ce qu'il attendait du formateur. Il est satisfait. Il croit avoir engrangé un mot de plus parmi quantité d'autres et quantités de nouvelles connaissances. Si le même mot se présente à lui trois semaines plus tard, l'apprenant sera capable de le reconnaître pour l'avoir déjà rencontré. Sera-t-il capable d'en reconnaître le sens? Serait-il capable, s'autoriserait-il à l'employer lui-même? Il est à parier que non car il ne se sera pas «approprié» le mot. Supposons maintenant que le formateur ne lui dise pas le sens du mot mais lui désigne un moyen d'en connaître le sens, l'invite à se servir

de l'outil qui le lui fera découvrir, lui demande de s'interroger sur ce qu'a priori ce mot peut signifier dans le contexte où l'apprenant l'a rencontré... Le formateur n'aura pas directement répondu à l'attente de l'apprenant lequel sera sans doute déçu qu'on le renvoie ainsi à lui-même et à sa recherche dans le dictionnaire. **S'il n'est pas prévenu d'une part et en accord d'autre part avec le type de démarche qu'on lui demande de faire et l'intérêt de cette démarche**, il ressentira comme fastidieux voire comme une perte de temps et d'énergie le travail qui consiste à envisager des possibilités de sens d'un mot par rapport à un contexte, à sa forme, ainsi que le travail qui consiste à partir à la recherche du mot dans une liste qui tient sur quelque 300 pages! Plutôt que de recevoir du formateur une explication qui prendra trente secondes, il passera peut-être quinze minutes à trouver son mot, en comprendre le sens et l'usage. L'aide du formateur résidera alors dans la recherche qui reste cependant conduite par l'apprenant et l'exploitation de l'information donnée par le dictionnaire.

Bien plus que de s'approprier un mot, l'apprenant se sera approprié l'utilisation d'un outil capable de lui livrer tous les mots qu'il veut!

A. Apprendre à apprendre

La formation des apprenants peu scolarisés qui n'ont pas eu l'occasion, la possibilité d'exploiter leurs capacités à apprendre invite de plus en plus à centrer la formation non plus sur la transmission de contenus, de savoirs ou de savoir-faire en situation, **mais sur la réactivation des capacités cognitives et la modification des comportements d'apprentissage**, soit en préalable soit

(3) Ouvrage collectif, «**Apprendre peut-il s'apprendre?**», Education Permanente, n° 88/89, 1988

en accompagnement de toute acquisition. En somme, avant et pendant l'apprentissage, l'accent doit être mis sur les moyens d'«apprendre à apprendre».

Centrer l'action de formation sur la manière dont une personne apprend suppose une conscientisation et une restructuration des mécanismes intellectuels de base. Le «cognitif» concerne tout ce qui a trait à la connaissance. On parle d'«éducabilité cognitive» (éduquer les moyens, pour chaque individu, de faciliter l'accès à une ou des connaissances), de «remédiation cognitive» (porter remède à des difficultés d'apprentissage en intervenant sur le développement de pensée, quel que soit l'âge et les acquis de l'apprenant) 3. Ainsi sont apparus les outils de développement des processus de pensée appelés «outils de développement cognitif» ou encore «outils de remédiation cognitive» (on rencontre aussi les termes de «outils de raisonnement logique») conçus entre autres à partir du modèle de fonctionnement individuel et cognitif issu de la théorie opératoire de l'intelligence de Jean Piaget.

B. S'autoriser à faire des erreurs

L'apprenant qui a convenu dès le départ d'apporter toute sa contribution à l'acquisition d'une connaissance se sent soutenu par l'attitude d'un formateur qui sollicite de lui la mobilisation et l'exploitation de ses acquis antérieurs, de ses savoir-faire, l'utilisation des stratégies qu'il a mises en place à l'occasion d'autres expériences. Et ce, y compris celles - qui s'avèrent finalement précieuses une fois détournées de leur objet - de contournement de l'écrit, de repérage, de mémorisation qu'il va s'agir pour l'apprenant de transférer à la situation de formation.

Dans ce contexte positif, **le sentiment de la découverte par paliers successifs se substitue au sentiment d'échec lié à l'erreur.** L'erreur et sa détermination sont alors envisagées comme un moyen d'aboutir à une solution, comme un tremplin, voire comme une nécessité. La technique «essai-erreur» est un moyen que chacun utilise quotidiennement, qu'il en ait conscience ou non, fut-ce pour planter un clou!

Dès lors que l'apprenant a conscience que l'apprentissage l'invite continuellement à avoir recours à une succession d'opérations mentales telles que rechercher systématiquement dans ses propres acquis ceux qui peuvent «servir», s'autoriser à imaginer, à inventer, à faire des hypothèses, à les réfuter, à anticiper, à revenir en arrière, à faire des erreurs, à les exploiter comme positives, à ne pas faire l'économie du temps et des tâtonnements, à transférer... il n'attendra plus d'une formation qu'elle soit la transmission exclusive d'un savoir et ne se considérera plus comme simple récepteur plus ou moins performant dans sa capacité à «recevoir».

Le rôle de l'apprenant comme acteur de sa formation et amené à avoir des comportements d'autonomie ne réduit en rien **le rôle du formateur**, bien au contraire... C'est le formateur qui permet à l'apprenant de transférer les méthodes et stratégies mises en place ailleurs, d'en construire d'autres, d'organiser, d'exploiter et de réinvestir son expérience et ses acquis. Il lui permettra de découvrir son propre «profil d'apprentissage»: l'apprenant est-il plutôt visuel? plutôt auditif? comment ses facultés de mémorisation, de repérage, d'association fonctionnent-elles le plus efficacement? quels sont ses supports de prédilection? Quels sont ses facteurs d'implication personnelle? Le formateur

aidera l'apprenant à mettre en oeuvre les processus mentaux adéquats et facilitateurs. Il l'incitera à être partie prenante dans les apprentissages, à élaborer des savoirs de type conceptuel, à associer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, à mettre en évidence son évolution comportementale, à inventer, à être en permanence demandeur de la technique, de la connaissance ou de l'outil qui manquent pour accéder à telle autre connaissance ou pour résoudre telle problématique, à se donner le droit de choisir, enfin et peut-être surtout à prendre des initiatives et à s'autoriser à agir.

C. S'autoriser à agir

Pour schématiser, opposons à un «Silence, écoutez» de l'école d'autrefois, un «Je vous écoute» ou «Nous vous écoutons».

Plus concrètement, prenons l'exemple d'un exercice que le formateur propose à son groupe d'apprenants. Comment se déroule généralement cette séquence?

Dans un schéma classique, le formateur remet l'exercice aux apprenants (ou le projette avec un video-projecteur). Il en donne la consigne ou demande d'en prendre connaissance après avoir précisé le but de ce travail, son objectif, son intérêt pour l'apprentissage en cours. Il s'assure alors que la consigne a été comprise en la faisant, par exemple, reformuler. Chaque participant effectue l'exercice en un temps plus ou moins donné c'est-à-dire qui apparaît au formateur comme raisonnable. La majorité des apprenants ayant fini l'exercice, on passe à la phase de correction qui est faite soit collectivement soit par le seul formateur (dans le cas, par exemple, où les participants remettent

copie). La correction est suivie d'une évaluation approximative du travail par l'apprenant - avoir juste, presque juste, faux - par rapport au modèle donné par le formateur. Eventuellement, il y a évaluation critériée sous forme de note.

Cette séquence pourrait-elle se dérouler autrement? Voici la piste que nous proposons.

➤ **Découverte de la consigne**

Le formateur remet l'exercice à l'ensemble des participants (ou le projette au rétro-projecteur). Sur l'exercice ne figure pas la consigne. Le formateur ne dit pas non plus la consigne. Ce sont les apprenants qui vont, comme premier travail, découvrir, inventer par l'observation du support une consigne à cet exercice. Les différentes consignes proposées par les participants sont mises en commun et chacun s'interroge sur la logique ou la pertinence des consignes exposées par rapport au document.

Le formateur ayant alors recentré l'objectif pédagogique de l'exercice, les participants sélectionnent parmi les consignes énoncées celles qui leur paraît le plus en adéquation avec la finalité de l'exercice, argumentent et justifient leur position. Bien entendu, une seule consigne sera pour le moment retenue de façon que chacun puisse travailler dans la même direction. Cependant, parmi les autres consignes possibles, certaines peuvent être mises en réserve et servir par la suite un autre intérêt, un autre objectif pédagogique, et donner lieu à un autre exercice à partir du même support.

➤ **Effectuer l'exercice. Rôle du formateur.**

Après cette phase d'observation, de réflexion sur la problématique inhérente à l'exercice, de mise en commun et de détermination de la consigne qui sera retenue, les participants effectuent l'exercice.

«Expliquer empêche de comprendre quand cela dispense de chercher» (Henry Bassis). Un apprenant en difficulté ne sera pas directement aidé par le formateur, il s'aidera lui-même avec le soutien du formateur. Celui-ci, encore une fois, écoute l'apprenant reformuler la consigne et énoncer le raisonnement qu'il a mis en oeuvre jusqu'ici et qui a tourné court puisqu'il ne lui a pas permis d'aboutir. En formulant son cheminement mental, l'apprenant a toute chance de se rendre compte de lui-même du moment où son raisonnement, son observation, son analyse, ses déductions ont bifurqué dans une direction qui n'a pas permis de résolution ou de solution. Il repart alors dans une autre direction et le formateur le laisse continuer seul sur ce redémarrage. Le formateur ne sera pratiquement pas intervenu si ce n'est pour faire émerger d'autres pistes chez l'apprenant, d'autres points de repère. Il n'aura pas donné de clé ni de début de solution.

L'apprenant restera sur l'impression, d'ailleurs avérée, qu'il a lui-même trouvé la solution, la façon de faire, la démarche, le raisonnement, le résultat, selon le type d'exercice et le domaine d'apprentissage. Il s'est lui-même donné les moyens d'y parvenir sans qu'on le conduise ou qu'on lui «souffle» ce moyen. C'est pour lui satisfaisant car il conscience d'avoir découvert lui-même, plus généralement, le moyen ou différents moyens de mener à bien son entreprise, d'avoir peut-être découvert

des moyens ou une méthode jusque là non expérimentés par lui dont il peut se resservir et enfin d'avoir eu une démarche d'autonomie qui, de plus, est revalorisante en même temps qu'elle redonne confiance en soi et en son potentiel.

Cette pédagogie de type heuristique (Adjectif construit à partir du célèbre «eurêka» d'Archimède) demande souvent plus de temps consacré à l'effectuation de l'exercice. Mais, tout comme le fait de faire chercher la définition d'un mot dans le dictionnaire plutôt que d'en livrer directement le sens, le temps passé à mettre en place différents moyens d'investigation que l'apprenant s'approprie permet ensuite l'élaboration d'outils intellectuels et cognitifs adéquats et transférables et contribue largement à faire gagner beaucoup de temps par la suite... et d'assurance aussi. La difficulté pour le formateur réside dans le fait qu'il s'empêche de donner lui-même un des moyens - et peut-être pas le meilleur pour cet apprenant - de repartir sur une bonne piste, ce que son rôle de formateur l'inviterait volontiers à faire et qui peut répondre à une pratique qu'il employait jusque là.

➤ Intérêt et mise en œuvre de l'auto-évaluation

L'étape suivant l'effectuation de l'exercice est celle de la correction. Ici, bien sûr, tout dépend du type d'exercice qui est proposé aux apprenants. Dans la mesure où un exercice peut être accompagné d'un corrigé - fût-il donné à titre indicatif dans le cas de la rédaction d'une lettre administrative, par exemple - ce qui est la plupart du temps le cas dans les formations portant sur les connaissances de base, il nous semble important que l'apprenant ait la possibilité de confronter seul son travail avec le «corrigé». Cette phase comparative l'entraîne à repérer l'es-

sentiel de l'accessoire, l'«accessoire» pouvant résider dans la présentation ou la formulation par exemple. Elle l'invite à faire une estimation de son travail par rapport aux critères de réussite qu'il se sera lui-même fixé et qui peuvent être des critères de rapidité, d'efficacité, de justesse des réponses, de méthodes, etc. En somme, plutôt que de répondre à la question «Qu'est-ce qu'on (le formateur, l'institution, les parents dans le cas de jeunes) attend de moi?», l'apprenant va essayer de répondre pour chaque apprentissage, chaque exercice, chaque entraînement, à la question «Qu'est-ce que j'attends de moi?». Il prendra donc une part active à la détermination des critères de réussite.

Adopter cette attitude aussi souvent que possible en formation, c'est prendre du recul par rapport à ce que l'on a produit ou va produire, s'accoutumer à estimer soi-même son travail dès qu'il est accompli, se donner des exigences, des tolérances aussi.

Dans le milieu professionnel, il est demandé, implicitement ou explicitement, de fournir un travail de qualité. La recherche de la qualité dans les entreprises sensibilise les opérateurs, quels que soient leur poste, leur tâche, leur échelon dans la hiérarchie, au regard critique porté sur le produit fini, quand bien même s'agit-il de la plus minime pièce d'un ensemble.

En formation, l'auto-évaluation est un passage obligé. Il n'est cependant pas facile à l'apprenant de le franchir d'emblée. D'une part il n'en a pas l'habitude, d'autre part il doute de ses capacités à s'évaluer, ce travail étant généralement confié à des personnes «habilitées à juger» car spécialistes en la matière. Or, plus que de «juger» par rapport à un modèle, il s'agit d'estimer par rapport aux exigences qu'on se fixe, à ce que l'on attend de sa performance. Le sportif qui a réussi à sauter 1,91 mètres

essaiera de porter la barre un peu plus haut mais ne la portera pas à la hauteur du dernier record du monde!

Ici, le formateur a encore une fois un rôle considérable. Il se refuse à être juge exclusif du travail de l'apprenant et le renvoie de nouveau à lui-même. Mais pour ce faire, du moins au début, il va l'aider à être capable d'estimer au plus juste sa production.

Comment procéder?

La première étape consiste à convier l'apprenant à **se fixer des critères de réussite**, à établir de façon précise une juste moyenne entre la contre performance et le record du monde! Ces critères, bien qu'en adéquation avec l'objectif de l'apprentissage travaillé, ne peuvent se réduire à la discrimination «réponses justes / réponses fausses», de même que les exercices ne se réduisent pas à cela non plus. Des critères, par exemple, de rapidité mais aussi de lenteur prudente, d'efficacité, de clarté, de stratégie, de précision peuvent aussi bien entrer en ligne de compte. En somme, qu'attend l'apprenant de lui-même dans l'effectuation de tel ou tel exercice?

Ceci défini, il reste **l'estimation de la performance**. Là encore, le formateur aide au départ l'apprenant à ajuster son regard sur sa production. Certains apprenants ont en effet, nous le savons bien, tendance à se sous-estimer et d'autres, bien que plus rarement dans les publics de faible niveau cognitif, à se surestimer. Ni l'une ni l'autre de ces deux attitudes n'est favorable à l'apprenant dont l'intérêt restera toujours de s'estimer au plus juste de façon à être lui-même crédible à ses propres yeux: c'est pour lui et pour son propre intérêt, son propre projet, qu'il

travaille et non pour le formateur ou pour faire plaisir au formateur. L'apprenant qui «triche avec lui-même» en s'auto-évaluant ne pourra le faire longtemps, non parce que le formateur finira par s'en apercevoir mais parce qu'il aura rapidement le sentiment de se dévaloriser lui-même en se «survalorisant».

Enfin, quelle peut être la **formulation de cette auto-évaluation**, sa matérialisation sur la feuille d'exercice ou, mieux, sur le parcours de formation? Ici, les codes ne sont pas infinis mais presque! Le formateur peut, bien sûr, en concertation avec l'ensemble du groupe, préconiser un système. Il peut aussi laisser libre choix à l'apprenant. Tel apprenant, nostalgique de l'école parce qu'il ne l'a pas beaucoup fréquentée, s'attribuera des notes, sur 10 ou sur 20; tel autre optera pour un système de pourcentage, 100% équivalant à avoir satisfait tous les critères de réussite qu'il s'est fixé; tel autre encore, ayant souffert de pétilllements de «bulles» dans sa scolarité, préférera un code sous forme de mots abrégés ou de toute façon aussi loin que possible du chiffrage; tel adoptera des signes comme +, -, +-, etc. L'important est de ne pas multiplier les nuances, ce qu'ont tendance à faire les apprenants... L'utilisation d'un code à trois possibilités offre un aspect pratique. Il indique:

- première possibilité: «Je maîtrise (je réponds aux critères que je me suis fixé)»;
- deuxième possibilité: «Je ne maîtrise pas tout à fait (je souhaite consolider par un autre exercice dans le même objectif)»;
- troisième possibilité: «Je ne maîtrise pas encore (il me faut m'entraîner encore, avoir un complément d'explication)».

De la sorte, quand le formateur se reporte au parcours de formation d'un apprenant, il peut voir clairement combien d'exercices ont été effectués puisque pour chacun d'entre eux une auto-évaluation y figure.

Ainsi, pour établir la différence entre un exercice effectué sans auto-correction et auto-évaluation, et l'exercice effectué avec auto-correction et auto-évaluation, nous proposons d'appeler la seconde formule **non pas «exercice» mais «entraînement»**. L'entraînement va de la découverte de la consigne à la formulation écrite de l'auto-évaluation de l'entraînement sur le parcours de formation.

Naturellement, on ne pourrait guère valider une capacité sans en passer par **une évaluation sommative**, plus générale **et portant sur l'ensemble de la capacité travaillée**. Dans cette situation, les critères de réussite ne peuvent que difficilement être donnés par l'apprenant puisqu'ils doivent «coller» au plus près au contenu de l'évaluation auquel il n'a pas accès avant de la passer. Mais, si l'apprenant ne peut décider des critères, du moins ceux-ci doivent-ils lui être précisés lors de la passation, en concordance visuelle avec les objectifs qu'ils mesurent. Cela peut donner lieu à une feuille présentée en tête de l'épreuve et sur laquelle l'apprenant pourra également procéder à sa propre évaluation.

➤ **Créer soi-même des entraînements**

A propos d'apprentissage de la lecture, des stratégies mises en oeuvre par les apprenants, à propos des consignes, nous avons à plusieurs reprises parlé d'«imaginer», d'«inventer». Or, quoi de plus révélateur quant à l'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir-faire, d'une compétence, que d'obtenir de l'appre-

nant la conception d'un entraînement complet (consigne, exercice, corrigé, critères de réussite), lequel pourra être soumis à l'ensemble du groupe à titre de validation? Quoi de plus gratifiant également pour l'apprenant qui est auteur de cet entraînement? Comment mieux démontrer - et se démontrer - qu'on maîtrise une compétence qu'en s'adonnant à ce genre d'exercice créatif, lequel vient certifier que l'apprenant a fait le tour de la question.

En allant plus loin, pourquoi ne pas imaginer qu'un jour viendra où l'apprenant créera lui-même sa propre évaluation sommative? En créer une avec son corrigé ne représente-t-il pas déjà une super-validation de ses connaissances?

➤ **Pouvoir choisir son entraînement**

Ce qui rebute souvent l'apprenant, c'est le fait que les supports sur lesquels il va travailler soient imposés, qu'ils correspondent ou non à ses centres d'intérêt, à ses goûts, qu'ils correspondent dans leur présentation à ce qui est pour l'apprenant facilitateur ou pas.

On peut comprendre le formateur qui impose à son groupe un support plutôt qu'un autre. Il a un souci pratique (la correction est la même), un souci d'homogénéité (chaque participant travaille sur la même chose), des préoccupations d'évaluation, laquelle est plus simple s'il a fixé un barème de correction à partir du même support. De plus, le formateur ne voit guère comment il pourrait s'organiser pour offrir à chacun des supports différents ajustés aux vœux des apprenants. Il manque également d'outil pour ce faire... et l'on imagine le temps qu'il lui faudrait passer pour proposer à chaque intervention quatre

ou cinq supports à choisir pour un même objectif d'apprentissage, qu'il sélectionne ces supports dans différents manuels ou qu'il les conçoive lui-même!

Ouvrant depuis des années à la conception d'outils pédagogiques, nous n'avons jamais imaginé réaliser un support d'entraînement unique par apprentissage, notre volonté étant d'en proposer un minimum de quatre aussi variés que possible dans leur thème et présentation et accompagnés, naturellement, de leur corrigé.

Les centres de formation individualisée sont équipés d'outils qui de plus en plus vont dans le sens du choix de l'entraînement. Les supports-exercices étant nécessairement assortis de leur corrigés, n'est-ce pas une mine à exploiter pour le formateur désireux de rechercher et de présenter de la variété à son groupe d'apprenants?

Travailler à partir d'un support qui capte l'intérêt - même si le thème n'est qu'un prétexte à un apprentissage - est non seulement plaisant mais encore et surtout motivant, et cela l'est d'autant plus qu'on l'aura choisi parmi d'autres. Motivant pour l'apprenant, mais également pour le formateur. En effet, nous savons bien qu'un formateur lui-même intéressé par un support ou un sujet captera plus sûrement l'attention de ses apprenants.

De même, il nous paraît important d'admettre comme support possible et d'intégrer dans un apprentissage les sources extérieures apportées par les apprenants eux-mêmes et puisées dans leur environnement. L'apport de supports extérieurs dénote l'intérêt que l'apprenant porte à la formation. D'autre

part, en acceptant d'utiliser la source qui lui est proposé, le formateur saisit une fois de plus l'occasion de valoriser l'apprenant. Toutefois, avant d'intégrer le document proposé aux autres entraînements prévus, le formateur prendra soin d'en analyser finement le contenu, de dégager les pré-requis qu'il suppose pour son exploitation dans le groupe ou par l'apprenant, de vérifier que ces pré-requis sont maîtrisés ou en voie de l'être par l'ensemble des participants et qu'enfin le document peut être utilisé dans l'objectif d'un des apprentissages à travailler, quitte, si nécessaire, à le modifier pour le rendre compatible avec les objectifs visés.

9. Autres outils des auteurs

Les auteurs de ce livret, Dominique Sadri-Faure et Erny Plein, ont également très largement collaboré à la conception les outils suivants:

- **Restaurant Venezia:** DVD-ROM pédagogique en 5 langues pour consolider et entraîner les pratiques linguistiques, Editions Chrysis 2006, France;
- **Savoir Trouver:** CD-ROM en 4 langues pour l'entraînement au raisonnement logique et le développement des compétences sociales (Euro Cordiale, 2007);
- **Bienvenue à Graphoville,** CD-ROM pour l'amélioration de l'orthographe (Euro Cordiale, 2007).

Ils sont également les auteurs de deux outils de prévention contre l'illettrisme:

- **Histoires à lire et à écouter en français facile,** CD-ROM pour les enfants qui apprennent la langue française (édité par Euro Cordiale, a.s.b.l. Luxembourg);
- **Je commence à lire en français,** 8 récits pour les enfants débutant en langue française (5 CD-ROM édités par Euro Cordiale, a.s.b.l., Luxembourg). Cette série de récits a reçu le Label des Langues en mars 2007.

Dominique Sadri-Faure est l'auteur de:

- **La bibliothèque de Lecture en fête:** six récits pour la jeunesse à caractère pédagogique et préventif contre l'illettrisme, publiés en 1995 chez Hachette et traduits en italien et en grec;
- **Objectif lire:** outil pratique de lutte contre l'illettrisme, cinq volumes publiés en 1995 chez Hachette.

10. Les options des lecteurs

Comme il nous paraît essentiel que chacun puisse faire partager ses propres expériences, nous laissons ici place au lecteur pour qu'il exprime - pour lui-même peut-être mais aussi pour un futur lecteur - tout ce qui lui semble devoir compléter et enrichir les pages qu'il vient de lire.

- 1 La liste des outils pédagogiques créés par les mêmes auteurs se trouve à la fin de ce livret.
- 2 Des cas concrets de parcours de formation et de formation mixte (collective et individualisée) sont présentés dans le guide d'utilisation de l'outil, lequel est disponible sur le site.
- 3 Ouvrage collectif, «Apprendre peut-il s'apprendre?», Education Permanente, n° 88/89, 1988



Éducation et culture

Leonardo da Vinci

Erny Plein.....

Dominique Godet

Dominique Sadri-Faure.....

