



COURS SPECIFIQUES

« Moniteur Tennis Initiateur Expert Pédagogique »

THEMATIQUE 2

Didactique et méthodologie

MODULE 14

Méthodes d'accompagnement et de formation

COURS DE REFERENCE

Thématique 2 : Didactique et méthodologie

Module 14 : Méthodes d'accompagnement et de formation

Association Francophone de Tennis, service « Formation des Cadres »

michael.dermience@aftnet.be

– Résumé et contenu :

- PRINCIPES D'APPRENTISSAGE POUR ADULTE
- LE STAGE
 - PLACE ET INTÉRÊTS DU STAGE DANS LA FORMATION
- LA RELATION FORMATEUR/APPRENANT
 - STRATÉGIES D'ACCOMPAGNEMENT
 - L'EMPATHIE
 - LA CONGRUENCE
 - L'ASSERVITE
 - GUIDER L'APPRENANT DANS LA RÉTROACTION
 - GUIDER L'APPRENANT DANS LA COMMUNICATION
 - GUIDER L'APPRENANT DANS LA MISE EN PLACE
 - LE DÉBRIEFING RÉFLECTIF
- LA FORMATION DE GROUPE
 - S'ADAPTER AUX 4 STADES DU GROUPE
 - AVANTAGES DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
 - LES FONCTIONS DE LA PERSONNE RESSOURCE
 - TECHNIQUES PARTICIPATIVES
 - INTRODUCTIONS, DYNAMISANTS
 - OBSTACLES AUX ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
 - GROUPES DE NIVEAUX DIFFÉRENTS
- LES EVALUATIONS

– Résultats d'acquis d'apprentissage :

- Guider, orienter, encadrer un candidat en formation ou un stagiaire
- Transmettre efficacement la méthodologie et en augmenter la rétention
- Adapter son comportement de formateur en fonction du public
- Adapter son comportement de formateur en fonction des objectifs de la formation
- Faciliter l'apprentissage fondé sur les activités pour participants possédant des niveaux d'expérience variés
- Planifier, organiser et diriger la programmation d'un stage de formation.

– Charge théorique de travail :

- Présentiel : 13h00
 - 12h00 : assister aux cours théoriques
 - 1h00 : se soumettre aux examens théoriques
- Non-présentiel : 6h00 : étudier de manière indépendante et personnelle

– Méthodologie et type d'enseignement:

- Exposé magistral
 - Activités interactives d'apprentissage
 - Séance questions-réponses
- Supports de cours :
 - Syllabus
 - Présentation assistée par ordinateur
- Formes, mode de diffusion et de transmission :
 - Syllabus téléchargeable sur le site « aftnet.be » section formation et enseignement
- Modalités d'évaluation:
 - Durée de l'évaluation : 1h00
 - Evaluation théorique écrite.
 - Evaluation certificative
 - Champ : Savoirs, connaissances
 - Cette évaluation reprend 20 points sur un total de 100 points soit 20% du total de la formation

Contenu

CONTENU	4
INTRODUCTION	7
PRINCIPAUX COURANTS THEORIQUES DE L'APPRENTISSAGE	9
PRINCIPAUX COURANTS THEORIQUES DE L'APPRENTISSAGE.....	10
LE BEHAVIORISME.....	11
LE CONSTRUCTIVISME	13
LE COGNITIVISME	16
LE SOCIOCONSTRUCTIVISME	20
CONCLUSION.....	21
ADAPTATION DES COURANTS THEORIQUES	23
EFFETS DES DIFFERENTS TYPES D'ENSEIGNEMENT SUR L'APPRENTISSAGE DU SAVOIR- FAIRE METHODOLOGIQUE	24
FONCTIONNEMENT DU CERVEAU.....	25
ENSEIGNEMENT FONDE SUR LES OBJETS.....	26
RECEPTIVITE ET AUTONOMIE DE L'APPRENANT.....	27
RAPPEL.....	27
DIFFERENTS STYLES D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DU PROFIL	28
PROCESSUS DE FACILITATION	32
COGNITION & APPRENTISSAGE SOCIAL.....	33
ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT	33
ECHAFAUDAGE	33
JALONS D'ORGANISATION	34
APPRENTISSAGE SOCIAL	34
COMPETENCES PROFESSIONNELLES ET APPRENTISSAGE PAR EXPERIENCE	36
APPRENTISSAGE PAR EXPERIENCE.....	37
COMMENT SE CONSTRUISENT LES COMPETENCES ?	38
COMPOSANTES DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES.....	40
NIVEAUX DE COMPETENCE PROFESSIONNELLE.....	42
PRESENTATION DU « COMPASS ».....	46
LE STAGE DANS LA FORMATION	48
INTERETS DU STAGE	49
QUELQUES REFLEXIONS	49
INTERETS DU STAGE	49

PARAMETRES DU STAGE.....	51
SAVOIR-FAIRE RELATIONNEL ET DIDACTIQUE DU FORMATEUR	52
INTRODUCTION.....	53
ROLES MULTIPLES DU FORMATEUR	55
ROLES FLUCTUANTS	55
ROLES PERMANENTS	56
IMPERATIFS SOUS-JACENTS	56
RELATION DE « MENTORAT »	57
QU'EST-CE QUE LE MENTORAT ?	57
DES DEFINITIONS DU MENTORAT, DU MENTOR ET DU MENTORE.....	57
QUELS PEUVENT ETRE LES AVANTAGES DU MENTORAT?	58
LES CARACTERISTIQUES DU MENTORE	59
LES CONDITIONS DE REUSSITE D'UNE RELATION MENTORAT	59
CLIMAT RELATIONNEL	60
CONGRUENCE	64
C'EST QUOI ?	64
POURQUOI LA CONGRUENCE EST-ELLE IMPORTANTE ?	65
COMMUNICATION ET EMPATHIE	66
LES TROIS ETAPES DE DEVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE	67
UNE COMMUNICATION EMPATHIQUE	68
LE RESPECT DE L'AUTRE	69
COMMUNICATION ET ASSERTIVITE.....	70
DEFINITION.....	70
DIFFICULTES.....	71
COMMUNICATION ASSERTIVE EN SITUATION DIFFICILE (TELLE UN DEBRIEFING DELICAT APRES UNE SEQUENCE)	72
CONSIDERATION POSITIVES INCONDITIONNELLES.....	78
EFFET « PYGMALION »	79
ATTITUDES FRÉQUENTES A ÉVITER.....	81
L'IMAGE DU FORMATEUR DESABUSE	81
L'IMAGE DU FORMATEUR " FOURBE " :	81
L'IMAGE DU FORMATEUR HUMILIANT :	82
L'IMAGE DU MAITRE DE STAGE QUI INTERVIENT A LA PLACE DU STAGIAIRE :	83
DÉVELOPPER L'ESTIME DE SOI DE L'APPRENANT	84
C'EST QUOI ?	84
L'IMPORTANCE DE L'ESTIME DE SOI DANS UNE FORMATION	84
SIGNES TMOIGNANT UN MANQUE CHEZ UN APPRENANT	85
SUGGESTIONS POUR AIDER.....	85
ATTITUDES PERMISSIVE ET ATTITUDE NORMATIVE.....	86
DEBRIEFING REFLEXIF	87

DEBRIEFING	87
DEBRIEFING REFLEXIF	88
ROLES DU MAITRE DE STAGE PENDANT LE DEBRIEFING	89
NIVEAUX DE FACILITATION LORS DU DEBRIEFING REFLEXIF	90
DIFFICULTES PRATIQUES	90
LE PROBLÈME DE L'ÉVALUATION.....	91
PRATIQUER UNE EVALUATION FORMATIVE EN SAISISANT LES PRESTATIONS DU STAGIAIRE DANS UNE PROGRESSIVITE.....	91
GUIDER L'APPRENANT DANS LA MISE EN PLACE DES SITUATIONS DIDACTIQUES.....	93
QUALITE DE LA SITUATION DIDACTIQUE	93
PRESENTATION DE LA SITUATION DIDACTIQUE	94
LES INSTRUCTIONS	95
GUIDER L'APPRENANT DANS SA RETROACTION.....	97

INTRODUCTION

L'apprentissage c'est un processus social qui se met en place lors d'une interaction interpersonnelle dans un contexte de collaboration.

Johnson & Smith (1991)

L'apprentissage c'est enseigner comment penser plutôt que quoi penser- Enrichir l'esprit afin de permettre l'autonomie de penser au lieu de charger la mémoire des pensées d'un autre. John Dewey

Un formateur n'est pas un « sage » sur une estrade mais bien un guide interactif dans la « classe ».

« Les sots se plaisent à enseigner, les sages à apprendre »

« Qui enseigne sans émanciper abrutit »

Comme dans le syllabus du module « Profil de l'apprenant », nous parlons dans ce cours tantôt de « Formateur », tantôt de « Maître de stage », tantôt de « Chargés de cours » et tantôt de « Personne ressource ». Dans un esprit de simplification, nous ne faisons pas de distinction entre ces termes. Tout ce qui touche un de ces termes touche également les autres.

Nous faisons la même simplification en ce qui concerne les situations d'apprentissage que nous appellerons des fois « tâches », des fois séquences, des fois situations didactiques....

PRINCIPAUX COURANTS THEORIQUES DE L'APPRENTISSAGE

PRINCIPAUX COURANTS THEORIQUES DE L'APPRENTISSAGE¹

Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements théoriques, entre autres, dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette diversité de champs théoriques à la base des différentes approches de l'apprentissage peut parfois être confondante dans la mesure où certains auteurs peuvent se retrouver à l'intérieur de plus d'un courant théorique. Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant behavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste.

Ce chapitre décrit de manière synthétique les quatre courants préalablement mentionnés et en cerne les principales caractéristiques. De plus, il contient des exemples qui illustrent les concepts clés sous-jacents et qui permettent de faire le lien avec la pratique de l'enseignement. Ce chapitre entend nourrir la réflexion des chargés de cours ou des Maîtres de stage qui désirent situer leurs pratiques éducatives à l'intérieur d'un cadre conceptuel et qui veulent être à même d'apprécier la complexité et l'impact de leurs actions pédagogiques.

Le tableau 1 présente un résumé schématique des quatre principaux courants en les reliant aux conceptions de l'acte d'enseigner et d'apprendre qui leur correspondent.

Socioconstructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béhavioriste
Enseigner c'est...			
Organiser des situations propices au dialogue en vue de provoquer et résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est...			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Autoformation assistée par ordinateur.

¹ Ce chapitre est fortement inspiré d'un document d'Anastassis Kozanitis créé en septembre 2005 dans le cadre de ces travaux pour l'Ecole Polytechnique de Montréal

LE BEHAVIORISME

Le Behaviorisme s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurables et considère l'esprit comme une « boîte noire » (Good et Brophy, 1990). Les fondements théoriques du behaviorisme remontent jusqu'à Aristote qui étudiait les associations entre des événements naturels comme l'éclair et la foudre. La conception behavioriste est également dérivée des travaux des philosophes empiristes britanniques et de la théorie darwinienne de l'évolution, qui met en relief la façon dont les individus s'adaptent à leur environnement. Toutefois, le terme behaviorisme est apparu au début du XXe siècle, introduit par le psychologue américain John Watson. Celui-ci reprochait un manque de rigueur scientifique à la psychologie qui se voulait l'étude des états intérieurs ou des sentiments au moyen de méthodes subjectives d'introspection. Watson insistait sur le fait que, n'étant pas observables, ces états ne pouvaient être étudiés. Il a été grandement influencé par les travaux du physiologiste russe Ivan Pavlov sur le conditionnement des animaux. Watson proposait de faire de la psychologie une discipline scientifique en préconisant le recours à des procédures expérimentales objectives en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement. Cette conception l'entraîna à formuler la théorie psychologique du stimulus-réponse (ou conditionnement classique). Comme Pavlov, il a d'abord travaillé avec des animaux, mais plus tard s'est intéressé au comportement humain. Il croit que les humains naissent avec des réflexes ainsi qu'avec les réactions émotionnelles de l'amour et de la rage. Pour lui tout autre comportement est le résultat des associations stimulus-réponse créées par le conditionnement.

Pour illustrer le fonctionnement de la théorie du conditionnement classique (stimulus-réponse) on décrira une célèbre expérience de Watson qui concerne un jeune enfant (Albert) et un rat blanc.

L'expérience de Watson

À l'origine, Albert n'a pas peur du rat, mais Watson faisait retentir soudainement un bruit très fort à chaque fois qu'Albert touchait au rat. Étant donné qu'Albert sursautait de frayeur par le bruit, il est rapidement devenu conditionné à avoir peur du rat. La peur a été généralisée à d'autres petits animaux de couleur blanche. Watson a ensuite procédé à l'extinction de la peur en présentant le rat sans le bruit. Cependant, à l'époque certains chuchotaient que la peur conditionnée d'Albert pour les rats blancs était beaucoup plus puissante et permanente que ce que rapporte l'auteur de l'étude. Il semble même qu'Albert aurait fait une crise lorsque ses parents l'ont placé sur les genoux du Père Noël pour se faire photographier. La barbe blanche lui rappelait trop le rat.

Du point de vue de l'enseignement, le behaviorisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. De 1920 jusqu'au milieu du siècle dernier, le behaviorisme domina la psychologie aux États-Unis, tout en exerçant une puissante influence partout dans le monde. Dans les années 1950, la masse d'informations cumulée grâce aux expériences en laboratoire a conduit à l'élaboration de nouvelles théories du comportement. Les théories néo behavioristes se sont cristallisées dans les travaux de Skinner qui a mis au point un programme de conditionnement plus élaboré que celui initialement développé par Watson. Pour Skinner, les mécanismes d'acquisition se fondent sur le phénomène du conditionnement opérant selon lequel l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse souhaitée et les stimuli présentés, à l'aide de renforçateurs positifs ou négatifs. Selon cet auteur, on dispose de quatre mécanismes qui permettent « d'opérer » sur le comportement d'un individu. D'abord, on retrouve le

renforcement positif (addition d'un stimulus appétitif) et le renforcement négatif (retrait d'un stimulus aversif) qui encouragent la reproduction d'un comportement désirable ou approprié. Puis, l'extinction (absence de renforcement positif ou négatif) et la punition (ajout d'un stimulus aversif) ont comme objectif de faire cesser un comportement non désirable ou inapproprié. L'exemple qui suit peut aider à mieux saisir le fonctionnement du conditionnement opérant.

Alexandre et les mathématiques

Alexandre, un étudiant universitaire de première année désire recevoir une bonne note au contrôle de mi-session du cours de mathématiques. Pour ce, il travaille très fort et fait tous les exercices proposés dans le plan de cours. En recevant sa copie d'examen corrigée, il constate que ses efforts ont porté fruit puisqu'il a reçu une note de 19 sur 20, ce qui le satisfait grandement. Il se dit alors qu'il fera de même pour les examens finaux (la bonne note a renforcé le comportement de travailler fort et d'étudier de façon assidue). De plus, le professeur avait annoncé en début de session que les étudiants qui recevront une note au-dessus de 18 sur 20 au contrôle n'auront pas à effectuer une présentation orale devant la classe en fin de session. Étant donné qu'Alexandre ne se sent pas très à l'aise de parler en public, il est ravi de pouvoir se soustraire de cette activité (le fait de pouvoir se retirer d'une activité qui ne lui plaît pas a également renforcé le comportement de travailler fort et d'étudier de façon assidue). Par contre, Alexandre a la fâcheuse habitude de parler à son voisin de pupitre durant les explications du professeur. Au départ, ce dernier l'ignore en espérant qu'il se taise bientôt (ne pas porter d'attention à un comportement peut mener à son extinction). Comme Alexandre ne se tait pas, le professeur décide de sévir et lui demande d'effectuer une recherche bibliographique sur un thème des mathématiques qui lui est rébarbatif (cette punition vise à faire cesser le comportement d'Alexandre).

Par ailleurs, il existe des programmes de conditionnement encore plus complexes qualifiés de renforcement partiel, c'est-à-dire que les comportements ne sont pas renforcés à chaque apparition. Ces derniers sont, soit renforcés à intervalles de temps fixes ou variables, soit à ratios de réponse fixes ou variables. Les machines à sous du casino constituent l'exemple parfait d'un système de renforcement à intervalles et à ratios variables. Aujourd'hui, les principes du béhaviorisme sont surtout utilisés avec des personnes atteintes de déficiences mentales sévères ou modérées, ainsi qu'avec des détenus lors de thérapies qui visent la réintégration sociale (programmes de réinsertion sociale).

Toutefois, malgré le degré de complexité et en dépit des résultats positifs qu'on peut atteindre avec un tel type de programme, certains chercheurs avaient constaté, dès les années 1920, que le béhaviorisme comporte certaines limites lorsque vient le temps d'expliquer l'apprentissage. En effet, dans une expérience impliquant des rats, Edward Tolman a constaté que ceux-ci semblaient avoir une carte mentale du labyrinthe qu'il utilisait. Lorsqu'il bloquait une portion du parcours du labyrinthe, les rats n'empruntaient pas ce parcours, sachant que cela les mènerait à un cul de sac. Visuellement, les rats ne pouvaient pas voir que le parcours mènerait à un échec, et malgré cela, ils ont quand même choisi d'emprunter un parcours plus long mais qu'ils savaient les mènerait à la nourriture.

Pour ce qui est du comportement humain, les béhavioristes sont incapables d'expliquer certains comportements sociaux. Par exemple, les enfants ne reproduisent pas toujours tous les comportements qui ont été renforcés. De plus, ils peuvent modéliser de nouveaux comportements plusieurs jours, voire plusieurs semaines après l'observation initiale sans y avoir été renforcé. Vers les années 1960, étant donné ces observations, des auteurs ont pris leurs distances de la théorie du condition-

nement opérant, qui veut qu'un enfant doive performer et recevoir du renforcement avant d'apprendre. Ils proposent d'intégrer les conceptions et les processus mentaux au processus d'apprentissage, ce qui mènera à l'apparition des théories du cognitivisme et éventuellement du socioconstructivisme. Toutefois, il est nécessaire de rappeler qu'un autre courant théorique s'était développé au même moment que le béhaviorisme et qui aura aussi une influence sur les théories que nous venons de mentionner. Il s'agit du constructivisme, qui considère l'apprentissage comme un processus de construction des connaissances.

LE CONSTRUCTIVISME

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Cette double entreprise, qui peut parfois porter à confusion, est pourtant utile dans la mesure où elle conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances, les deux phénomènes étant considérablement intriqués. Toutefois, il n'existe pas de consensus autour d'une théorie de l'apprentissage constructiviste. Les diverses positions et conceptions théoriques constituent une variante d'un constructivisme radical. Le principal point de divergence se situe au niveau de la complémentarité entre la construction individuelle et la construction sociale des connaissances. Chacune de ces positions mène vers une façon différente de conceptualiser l'apprentissage.

Peut-être le point de départ optimal pour mieux comprendre la perspective constructiviste serait de commencer par considérer ce que le constructivisme n'est pas. Pour ce faire, il convient de le mettre en contraste avec le béhaviorisme. En effet, les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au modèle de l'apprentissage béhavioriste. Rappelons que ce dernier s'intéresse à l'étude des changements au niveau des comportements manifestes. Pour le béhaviorisme l'esprit est vu comme un vaisseau vide à remplir, une *tabula rasa*, caractérisée par les efforts que l'étudiant doit fournir pour accumuler les connaissances ainsi que par les efforts de l'enseignant pour les transmettre. C'est une approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par l'enseignant. Dans certains contextes, le terme béhaviorisme est même synonyme d'objectivisme car il dépend de l'épistémologie objectiviste. L'objectivisme défend l'existence d'une connaissance du monde. Le but de l'apprenant c'est de se l'approprier en vue de la répliquer, le but de l'enseignant c'est de la transmettre. L'apprentissage consiste donc à assimiler cette réalité objective.

Or, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Cela dit, les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour autant. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde.

Par ailleurs, cette façon de concevoir la connaissance n'a véritablement rien de nouveau, et se situe dans la lignée de la tradition socratique qui propose que la connaissance n'est pas indépendante de celui qui connaît, mais devient connaissance pour celui qui construit pour soi en apprenant. Deux auteurs ont grandement influencé l'approche constructiviste. Il s'agit du psychologue suisse Jean Piaget et du psychologue américain Jerome Bruner dont les travaux ont porté un éclairage nouveau

sur notre façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance. La théorie constructiviste de Bruner (1966) repose sur l'idée que l'individu construit individuellement du sens en apprenant (plus tard il a aussi inclus l'aspect social à sa théorie, Bruner, 1986). Donc, apprendre, c'est construire du sens. La théorie constructiviste de Bruner se base sur deux principes :

1. La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.
2. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Ainsi, la construction des connaissances est un processus dynamique, où l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures comme échafaudage sur lequel pourront prendre assise de nouvelles connaissances et se développeront de nouvelles représentations du monde (schémas mentaux). De plus, compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement, la structure de ces schémas mentaux se complexifie et se trouve en constante modification. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà; et plus un individu connaît, plus il peut apprendre.

Pour Bruner, l'apprenant choisit et transforme l'information, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celles-ci. La structure des schémas mentaux sert, en quelque sorte, de cadre conceptuel qui permet d'interpréter le monde. Cette structure peut être médiatisée par le bagage expérientiel et le vécu de chacun.

Le bagage expérientiel de l'apprenant peut avoir une influence sur la façon de voir le monde et par conséquent, sur le processus d'apprentissage. Pour mieux illustrer cette idée, on se rapporte à la théorie de la Gestalt (Gestaltisme ou psychologie de la forme) qui a eu une certaine influence sur le constructivisme. Le leitmotiv de cette théorie affirme que « le tout est plus et autre chose que la somme des parties ». Par exemple, en observant l'image de droite, certaines personnes y perçoivent une région géographique ; pour d'autres cela ressemble à un côté d'une vache ; d'autres encore affirment que c'est l'image d'un homme barbu.



Ce que chaque personne voit dépend davantage de ce qui est déjà enregistré dans son cerveau que de la lumière émise (ou pas) de l'image. Ceci renforce l'idée qu'apprendre dans un environnement donné (au travers ses sens) est un processus actif plutôt que passif. De ce fait, on semble projeter sur les phénomènes ce que nous connaissons déjà d'eux. Chacun construit une image mentale unique en combinant les informations disponibles dans son cerveau avec la nouvelle information qu'il reçoit.

Toutefois, certains théoriciens affirment que les images mentales produites individuellement en situation d'apprentissage ne sont pas entièrement uniques. En effet, étant donné que nous partageons un langage et que nous structurons notre pensée principalement par le langage et par d'autres symboles communs, plusieurs s'entendent pour dire que les connaissances sont socialement construites. On peut également considérer que les connaissances sont construites socialement par le fait que les idées et les informations publiquement accessibles ont préalablement fait l'objet d'un débat

entre les individus. Par exemple, les chercheurs, lisent les articles rédigés par leurs pairs, écrivent pour les mêmes revues et participent aux mêmes conférences et aux mêmes congrès. Après avoir débattu des idées sur lesquelles ils ont effectué de la recherche en laboratoire, les conclusions collectives qu'on tire de leurs travaux sont publiées dans les livres scolaires et dans d'autres ouvrages disponibles au grand public. Ainsi, un groupe d'individus qui partagent une histoire et une langue commune possèdent un répertoire de pratiques communes et un ensemble de connaissances similaires. Une métaphore tirée de l'Odyssée du poète anglais Tennyson résume bien cette idée : « chacun doit admettre, je fais parti de tous ceux que j'ai rencontré ».

Piaget est surtout connu comme un spécialiste de la psychologie de l'enfant puisque ses travaux portent sur le développement intellectuel des enfants. Mais il récuse ce titre, opposant à la psychologie de l'enfant (qui étudie l'enfant pour lui-même) la « psychologie génétique » qui cherche, dans l'étude de l'enfant, la solution de problèmes généraux, comme celui du mécanisme de l'intelligence, de la perception, etc. Ce que l'on retient du constructivisme piagétien dans sa forme vulgarisée c'est :

- A. l'apprenant construit ses connaissances par son action propre
- B. le développement intellectuel est un processus interne et autonome, peu sensible aux effets externes, en particulier ceux de l'enseignant
- C. ce développement est universel et se réalise par étapes successives
- D. lorsqu'un individu parvient à un niveau de fonctionnement logique il peut raisonner logiquement quel que soit le contenu de savoir.
- E. l'apprenant ne peut « assimiler » des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

La théorie constructiviste de Piaget, bien qu'elle ait été adoptée par plusieurs programmes de niveau primaire, s'applique également au contexte de l'enseignement de l'ingénierie, particulièrement dans les cours de laboratoire où les étudiants sont appelés à développer de nouvelles compétences et à résoudre des problèmes pratiques. En effet, si on examine les processus de recherche et de développement utilisés par la plupart des ingénieurs, on y retrouve plusieurs aspects des travaux de Piaget. Dans cette approche, les étudiants ont l'occasion d'apprendre de façon constructiviste en faisant des liens entre de nouvelles idées et leur schéma existant. Les enseignants permettent aux étudiants de poser leurs propres questions et de chercher leurs propres réponses. De plus, on encourage les étudiants à explorer la richesse du monde tout en les mettant au défi d'en comprendre sa complexité. À l'opposé, les étudiants qui suivent un cours plus traditionnel (exposé magistral) reçoivent l'information qui leur sera nécessaire pour pouvoir aller au laboratoire. Prenons un exemple tiré d'un cours de programmation pour mieux illustrer la théorie piagétienne.

La programmation d'un robot

Dans un cours magistral de programmation robotique, on enseigne aux étudiants le langage utilisé par un robot. On présente différents types de langage afin d'illustrer comment celui-ci fonctionne. Par la suite, on demande aux étudiants de se rendre en laboratoire où on leur donne une tâche spécifique à accomplir. Ils doivent programmer un robot pour qu'il exécute un mouvement en utilisant le langage de programmation. Il peut y avoir plus d'une façon d'écrire le programme du robot qui accomplira cette tâche, mais les étudiants sont libres de choisir quelle méthode ils utiliseront. Le programme est alors transmis au robot et l'étudiant qui l'a écrit observe l'exécution plus ou moins exacte du robot. Par la suite, des modifications sont apportées au programme jusqu'à ce que le robot exécute la tâche correctement.

Ce type de laboratoire s'inspire grandement de la façon de penser de Piaget. De ce fait, ce que les étudiants ont appris de la programmation durant les cours magistraux constitue la nouvelle connaissance. Le langage de programmation, qui est expliqué en classe, s'intègre dans le schéma mental des étudiants, mais de façon légèrement différente pour chaque étudiant. En se rendant au laboratoire, cette nouvelle connaissance devient la connaissance préalable et c'est maintenant l'application du langage de programmation qui devient la nouvelle connaissance qui devra être intégrée au schéma mental existant. Pour la plupart des étudiants, cela nécessitera uniquement des modifications mineures au schéma qui a été développé durant l'exposé magistral. Tandis que pour d'autres, cela nécessitera des changements majeurs de leur schéma et de leur conceptualisation.

En programmant le robot, les étudiants mettent à l'épreuve leur façon de concevoir comment le robot réagira. Puis, suite à la phase de mise à l'essai, les étudiants découvrent que le robot n'a pas réagi comme ils l'avaient imaginé. Il se crée un déséquilibre dans l'esprit des étudiants qui doit être rétabli soit en changeant des parties de leur compréhension, soit en développant de nouveaux liens. Cette façon de procéder permet aux étudiants de construire une image plus complexe et plus précise du processus de programmation et du langage de programmation.

LE COGNITIVISME

Le cognitivisme a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme vient du latin « *cognitio* », qui signifie « connaissance ». Le point de départ du cognitivisme est la réintroduction de l'étude des phénomènes mentaux, frappée d'ostracisme par les behavioristes. L'approche cognitive, caractérisée par son opposition au behaviorisme radical de Skinner, revendique donc l'accès aux processus cognitifs internes. Cette rupture avec les conceptions behavioriste a permis l'élaboration du courant cognitiviste qui se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive. La première emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimile l'esprit humain à un système de **traitement de l'information**. La deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de **stratégies mentales** (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. Ces deux versions du cognitivisme ont vu le jour en s'opposant aux idées reçues des behavioristes.

En effet, la première mise en cause sérieuse des conceptions behavioristes remonte à la publication par Miller en 1956, d'un article intitulé « *Le nombre magique 7, plus ou moins 2* », par lequel il met en évidence les limites physiologiques de la mémoire humaine. Selon cet auteur, la capacité de mémoire normale d'un individu se limite à sept éléments isolés, ce qui est difficilement compatible avec la conception behavioriste qui voit la mémoire comme un réceptacle vierge dans lequel viennent s'accumuler les connaissances. L'ouverture pour les processus mentaux et le développement de l'informatique ont permis, à l'époque, ce changement de paradigme qui a donné lieu à l'élaboration d'un modèle cognitif. Parmi les auteurs les plus influents ayant développé la théorie du traitement de l'information on retrouve les travaux de Gagné ainsi que ceux de Ausubel.

Par ailleurs, le constructiviste Bruner est également considéré comme un précurseur du cognitivisme. Lors de ses travaux sur la catégorisation basés sur le classement de cartes comportant des formes et des couleurs différentes, Bruner se rend compte que les sujets utilisent des stratégies mentales diffé-

rentes. Certains procèdent à partir d'une carte de référence, d'autres réalisent un classement basé sur l'ensemble des cartes. Cette notion de stratégie mentale constitue un changement radical de perspective par rapport au béhaviorisme en s'intéressant aux démarches cognitives mises en oeuvre par le sujet. Les concepts clés des deux courants cognitivistes que nous venons de distinguer seront présentés dans les prochains paragraphes.

Traitement de l'information

Pour les tenants de ce courant théorique, le cerveau est considéré, à l'instar de l'ordinateur, comme un système complexe de traitement de l'information, fonctionnant grâce à des structures de stockages, la mémoire, et à des opérations d'analyse logique comme la recherche en mémoire ou l'identification de catégories. Le rapprochement entre ces deux systèmes, le cerveau et l'ordinateur, sera particulièrement fécond et permettra d'apporter un changement radical dans notre compréhension de l'humain et des façons d'apprendre. À ce sujet, Ausubel souligne le rôle central joué par les processus de structuration dans l'apprentissage et reprend l'idée de Bruner qu'il est essentiel de prendre en compte ce que l'apprenant connaît déjà. Par contre, contrairement à ce dernier, Ausubel refuse la conception constructiviste selon laquelle un apprentissage en profondeur ne peut être réalisé qu'en confrontant l'apprenant à des problèmes.

Ainsi, Ausubel s'oppose à l'idée qu'un enseignement basé sur la communication d'informations par l'enseignant conduit nécessairement à des apprentissages de faible niveau. Il considère que cette forme d'enseignement peut être tout aussi efficace, en autant que l'on prenne soin d'intégrer les connaissances nouvelles à celles que l'étudiant maîtrise déjà, et ce, grâce au phénomène d'ancrage.

Pour réaliser cet ancrage et conduire à ce qu'il appelle un apprentissage significatif, Ausubel propose de recourir à divers éléments qui vont faciliter la structuration du matériel d'apprentissage. Parmi ces éléments, Ausubel insiste beaucoup sur le rôle des « **représentations structurantes** » (advanced organizers). Il s'agit de schémas ou de graphiques, présentés en début d'apprentissage, qui vont faciliter la mise en relation et de codage des éléments qui feront l'objet de l'apprentissage ainsi que le lien avec les éléments déjà maîtrisés disponibles dans la structure cognitive de l'individu.

La théorie cognitiviste comporte toutefois une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré ne suffit pas pour assurer un apprentissage, il faut aussi que l'étudiant ait le désir et la motivation d'apprendre. De ce fait, les aspects affectifs (motivation, intérêt, buts poursuivis) jouent un rôle important puisqu'ils fournissent l'énergie nécessaire pour effectuer les apprentissages, nous y reviendrons.

Un autre principe important pour l'apprentissage est celui de différenciation progressive. Les idées générales de la matière sont d'abord présentées et ensuite on établit des distinctions plus précises. Par exemple, on définit les maladies mentales comme des troubles du cerveau dont les symptômes prédominants sont comportementaux. Par la suite, on les regroupe plus précisément selon qu'il s'agit de maladies de la personnalité, de trouble du comportement social ou de maladies psychiatriques. Ensuite, on définira à l'intérieur de chaque classe de maladies des sous-classes... Pour Ausubel, l'efficacité d'une telle approche tient principalement au fait que la structure cognitive est elle-même organisée selon un principe hiérarchique basé sur la différenciation progressive.

Si les principes proposés il y a près de quarante ans par Ausubel nous paraissent aujourd'hui tellement évidents c'est parce qu'ils s'inscrivent dans les pratiques pédagogiques courantes d'une majorité d'enseignants. Par contre, à l'époque ces idées ont eu l'effet d'une sorte de révolution des ma-

nières d'étudier la pensée de l'homme. On assistait à un véritable saut épistémologique par rapport aux approches préconisées par les tenants du béhaviorisme radical.

Stratégies cognitives et métacognitives

L'intérêt pour l'étude des stratégies cognitives fait partie des fondements de la psychologie cognitive. Les théoriciens de la notion de stratégies cognitives considèrent l'apprenant comme un intervenant actif du processus d'apprentissage. Pour déployer cette activité, il mettra en œuvre ce qu'on a pris l'habitude d'appeler des stratégies cognitives d'apprentissage ou plus simplement des **stratégies d'apprentissage**.

La psychologie cognitive a également mis en évidence la notion de stratégie d'enseignement qui fait le pendant, du point de vue de l'enseignant, à la notion de stratégie d'apprentissage. Certains auteurs utilisent l'expression « stratégie d'enseignement-apprentissage » qui prend en compte simultanément les deux facettes du problème.

Une autre distinction intéressante à établir parmi les stratégies d'apprentissage est la notion de stratégies métacognitives. Cette dernière permet à un apprenant qui est confronté à une tâche d'apprentissage d'avoir recours à des stratégies métacognitives qui lui permettent de réaliser un contrôle actif de la mise en œuvre des opérations nécessaires pour mener à bien la dite tâche. Par-tout d'un exemple pour tenter de mieux comprendre la notion de stratégie cognitive et métacognitive.

La prise de notes de cours

L'étudiant qui prend des notes lors d'un cours utilisera des stratégies cognitives qui lui permettront de transcrire le message oral sous une forme synthétique en veillant à dégager les idées principales, les liens entre ces idées, la structure d'ensemble du discours, etc. À l'issue de la prise de note, certains étudiants évalueront la nature et la qualité des notes dont ils disposent pour préparer l'examen. Puis, vient une phase de régulation métacognitive suite à un jugement négatif à ce niveau. Cette régulation sert à identifier différentes stratégies cognitives susceptibles d'améliorer l'état des notes : revoir ses notes pour en améliorer la structure, compléter ses notes à partir de celles d'un pair ou d'un enregistrement sonore du discours du professeur, consulter des ouvrages sur le sujet, etc.

Comme l'illustre cet exemple, la métacognition consiste à porter un jugement sur le travail cognitif puis de réguler l'application des stratégies cognitives. En d'autres mots, les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de réfléchir sur sa manière de penser et de travailler, d'en évaluer l'efficacité, puis d'apporter des ajustements pour l'améliorer. Vu de cette manière, on comprend aisément pourquoi on accorde aujourd'hui autant d'intérêt à ce type de stratégies.

Il existe différentes catégories de stratégies cognitives qui renferment plusieurs types de stratégies. Voici une liste des plus courantes, tirée de Weinstein et Mayer (1986) :

- gestion du temps
- gestion des ressources matérielles,
- mémorisation,
- compréhension,
- gestion de l'activité cognitive,
- utilisation des ressources humaines,

- gestion des ressources affectives.

Par ailleurs, les stratégies cognitives et métacognitives peuvent faire l'objet d'un enseignement systématique et cet enseignement peut augmenter la performance des étudiants de façon significative. De plus, les auteurs Weinstein et Mayer (1986) ainsi que Pressley et Harris (1990) insistent pour que l'enseignement de ces stratégies soit réalisé en contexte d'apprentissage, à l'intérieur des cours du programme. L'enseignement de ces stratégies sera efficace si celles-ci sont intégrées dans les programmes d'études ordinaires et présentées aux étudiants comme des moyens nécessaires à la réalisation des objectifs d'apprentissage. Toutefois, une éducation de qualité ne se limite pas à indiquer quoi faire aux étudiants, elle consiste aussi à montrer comment faire pour apprendre, bref, à montrer comment apprendre. Tardif (1992) présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives. Ce modèle a pour visée de susciter l'engagement cognitif et affectif, de montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate et d'amener l'étudiant à effectuer des transferts. De cette façon, le professeur joue un rôle de médiateur en orientant l'activité cognitive des étudiants. Malheureusement, les effets de l'enseignement explicite des stratégies cognitives ont fait l'objet de peu de travaux d'évaluation à ce jour. Néanmoins, les résultats disponibles montrent que ces pratiques ont un effet positif.

LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. En proposant une approche psychosociale des activités cognitives, inspirée des travaux de Bandura (1986), le socioconstructivisme remet également en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences.

La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur.

Le socioconstructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

1. la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
2. la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
3. la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

Le socioconstructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, négligé par Piaget (l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés). Pour Piaget, il ne sert à rien de vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour l'assimiler. Cette position clairement développementaliste/génétique des capacités d'apprentissage a fait dire à Vygotsky que pour Piaget l'apprentissage est à la remorque du développement.

Contemporain de Piaget, Vygotsky¹ a posé les premiers jalons de la théorie socioconstructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage, pour qui apprendre c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Vygotsky défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage. De plus, le thème majeur de ses travaux exhorte le rôle fondamental que jouent les interactions sociales dans le développement de la cognition et apporte un puissant correctif social à la théorie piagétienne. Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme "**zone proximale de développement**" laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nom-

breuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.

Doise, Mugny et Perret-Clermont (in Johsua & Dupin, 1993) prolongent les travaux de Vygotsky et affirment qu'une opposition entre deux apprenants, lors de situation d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit sociocognitif dont la résolution - qui implique pour l'étudiant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants - permettra de générer un progrès cognitif.

Cette manière de concevoir le dépassement est particulièrement intéressante pour qui se préoccupe de l'efficacité de l'action éducative. De ce fait, la théorie de Vygotsky exige du professeur et des étudiants de sortir de leur rôle traditionnel et de collaborer l'un avec l'autre. Par exemple, au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances aux étudiants, celui-ci collabore avec les étudiants de manière qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leurs propres connaissances.

L'enseignant place l'étudiant au centre de sa réflexion et de son action et il favorise les situations d'interaction. Lorsque la réussite dans la tâche est au rendez-vous, on peut estimer que l'étudiant s'est construit une habileté ou son propre savoir. Cette construction est avant tout le fruit de son activité et investissement dans les situations, mais aussi grâce aux relations de l'apprenant avec l'environnement social qui lui permet d'auto-socio-construire les connaissances. Par contre, si l'activité de l'apprenant est essentielle, il n'en demeure pas moins que l'enseignant doit veiller en permanence les productions de l'étudiant et ses processus d'apprentissage. Au besoin, il ajuste le tir en invitant l'apprenant à une discussion qui le guide vers une construction plus appropriée des connaissances, puisque l'enseignant demeure la référence privilégiée des connaissances, qu'il justifie par une solide maîtrise des savoirs. L'apprentissage devient une expérience réciproque pour les étudiants et pour l'enseignant.

Par ailleurs, l'aménagement physique de la salle de classe, basé sur la théorie de Vygotsky, est appelé à changer. On peut y voir les bureaux ou les tables former des îlots et les étudiants regroupés en petites équipes pour permettre l'apprentissage par les pairs et la collaboration. Comme l'environnement, il est également nécessaire de changer la conception du matériel didactique qui devrait être structurée pour encourager l'interaction et la collaboration entre les étudiants. Ainsi la salle de classe devient une communauté d'apprenants, à condition que les étudiants partagent le même but et s'engagent dans la réalisation d'un projet commun.

Au Québec, le socioconstructivisme a servi de référence aux instigateurs de la récente réforme scolaire qui favorise parmi d'autres approches, la pédagogie par projet à cause de son rapport à l'aspect « socio » du socioconstructivisme. En effet, le projet met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples vers la construction des savoirs. Le projet se fonde sur une logique de l'interaction et de la négociation entre une équipe d'apprenants. En ce sens, les personnes concernées deviennent des acteurs et les premiers artisans de leur apprentissage. Le rôle actif de l'étudiant dans la pédagogie du projet constitue une autre raison pour laquelle la réforme scolaire a été favorable à la pédagogie par projet.

CONCLUSION

Après ce tour d'horizon des principaux modèles d'enseignement et d'apprentissage il est sans doute opportun de se poser la question quant au modèle à privilégier. La réponse repose, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut. Il est nécessaire que l'enseignant prenne en considération, entre autres, les caractéristiques des étudiants, le contenu du cours, les ressources à sa disposition ainsi que le temps de préparation. En terminant, les conceptions plus ou moins explicites qu'un enseignant se fait de l'apprentissage et de la connaissance peuvent aussi jouer un rôle important dans sa façon d'approcher les tâches d'enseignement et d'interagir avec les étudiants. Ces croyances, qui servent de cadre de référence pour comprendre des phénomènes tel que l'apprentissage scolaire, peuvent avoir un impact significatif sur les choix des méthodes d'enseignement et sur la qualité des apprentissages.

ADAPTATION DES COUR- RANTS THEORIQUES²

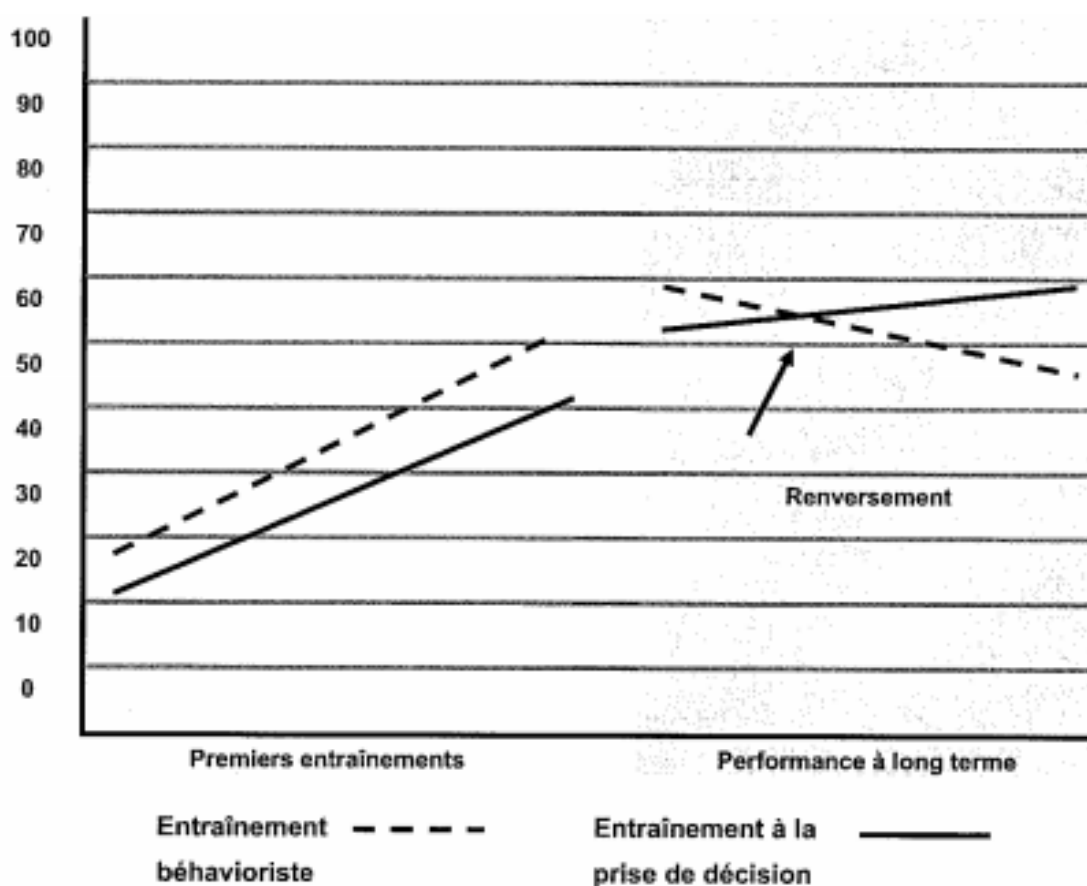
² Ce chapitre est fortement inspiré du Programme National de Certification des Entraîneurs du Canada (PNCE) élaboré par l'Association Canadienne des Entraîneurs (ACE) et plus particulièrement les modules « Enseignement et apprentissage » et « Atelier de formation de personnes-ressources »

EFFETS DES DIFFERENTS TYPES D'ENSEIGNEMENT SUR L'APPRENTISSAGE DU SAVOIR-FAIRE METHODOLOGIQUE

Comme expliqué dans le chapitre précédent, il existe différents types d'enseignement pouvant être utilisés pour le développement du savoir-faire méthodologique ou didactique.

Les types d'enseignement qui mettent l'accent sur l'exécution d'un nombre élevé de répétitions d'une même tâche dans des conditions similaires (entraînement behavioriste) favorise une amélioration rapide de la performance, mais cette amélioration n'est ni permanente ni stable.

Les types d'enseignement qui exigent une certaine forme de résolution de problème de la part du candidat ou du stagiaire (qu'on appelle entraînement à la prise de décision) sont associés à une amélioration moins rapide de la performance ; ils favorisent cependant un meilleur apprentissage et une meilleure rétention et sont souvent associés à un meilleur transfert de la situation à tout autre contexte. Cela permet donc d'établir des règles que l'on pourra nuancer d'une situation à l'autre.



² Tiré de : Vickers, J.N. (2002). *Decision-training: A New Approach to Practice*. Publié par la Coaches Association of British Columbia.

FONCTIONNEMENT DU CERVEAU

Les théories constructivistes de l'apprentissage ont été soutenues et renforcées par des recherches sur le fonctionnement du cerveau. Des études ont récemment démontré que le fonctionnement du cerveau suit un schéma beaucoup plus complexe que celui qu'avançaient les premières théories de l'apprentissage. Les recherches actuelles révèlent que la capacité d'apprentissage est considérablement influencée par l'environnement dans lequel l'apprentissage se fait, de même que par l'habilité de l'apprenant à faire face aux émotions que l'environnement d'apprentissage suscite.

Chapman (1993) indique que quatre éléments doivent être présents pour que le cerveau fonctionne à plein rendement :

1. **Confiance et appartenance** : l'apprenant doit bien connaître l'environnement et bénéficier de plusieurs occasions de mettre ce qui est enseigné en pratique.
2. **Contenu pertinent et environnement enrichi** : le contenu doit être pertinent pour l'apprenant et le processus d'instruction doit favoriser l'apprentissage.
3. **Choix intelligents** : L'apprenant devrait pouvoir exercer des choix en ce qui concerne ce qu'il apprend et la façon dont il apprend.
4. **Temps suffisant** : L'apprenant a besoin de temps pour apprivoiser les méthodes d'instruction. Il doit aussi avoir assez de temps pour mettre son apprentissage à l'épreuve.

Jensen (1998) approuve les conclusions de Chapman en ce qui a trait à la nécessité de fournir un environnement positif ; il a ajouté que ce dernier doit être en outre aussi enrichi que possible. Les études sur le fonctionnement du cerveau soulignent également qu'il est nécessaire d'enseigner les habilités liées au raisonnement et encourager la métacognition (réflexion sur le raisonnement).

ENSEIGNEMENT FONDE SUR LES OBJETCIFS³

Au cours des vingt dernières années, la façon de créer des programmes de formation à énormément changé. Depuis dix ans, 49 des 50 états américains et la plupart des autorités scolaires du Canada élaborent des programmes d'éducation fondés sur les objectifs (O'Connor 2002). Ces nouveaux programmes mettent l'accent sur ce que les apprenants savent et font plutôt que sur les occasions d'apprentissage et les ressources offertes aux apprenants.

Schmoker (2000) estime que la mise en œuvre d'un programme d'éducation fondé sur les objectifs présente les particularités suivantes :

- Une vision plus claire de ce que l'apprenant devrait savoir et faire ;
- Une orientation commune pour tous les individus qui fournissent la formation ;
- Une base cohérente en ce qui concerne la communication des accomplissements de l'apprenant ;
- Une base explicite pour juger de la réussite de l'apprenant.

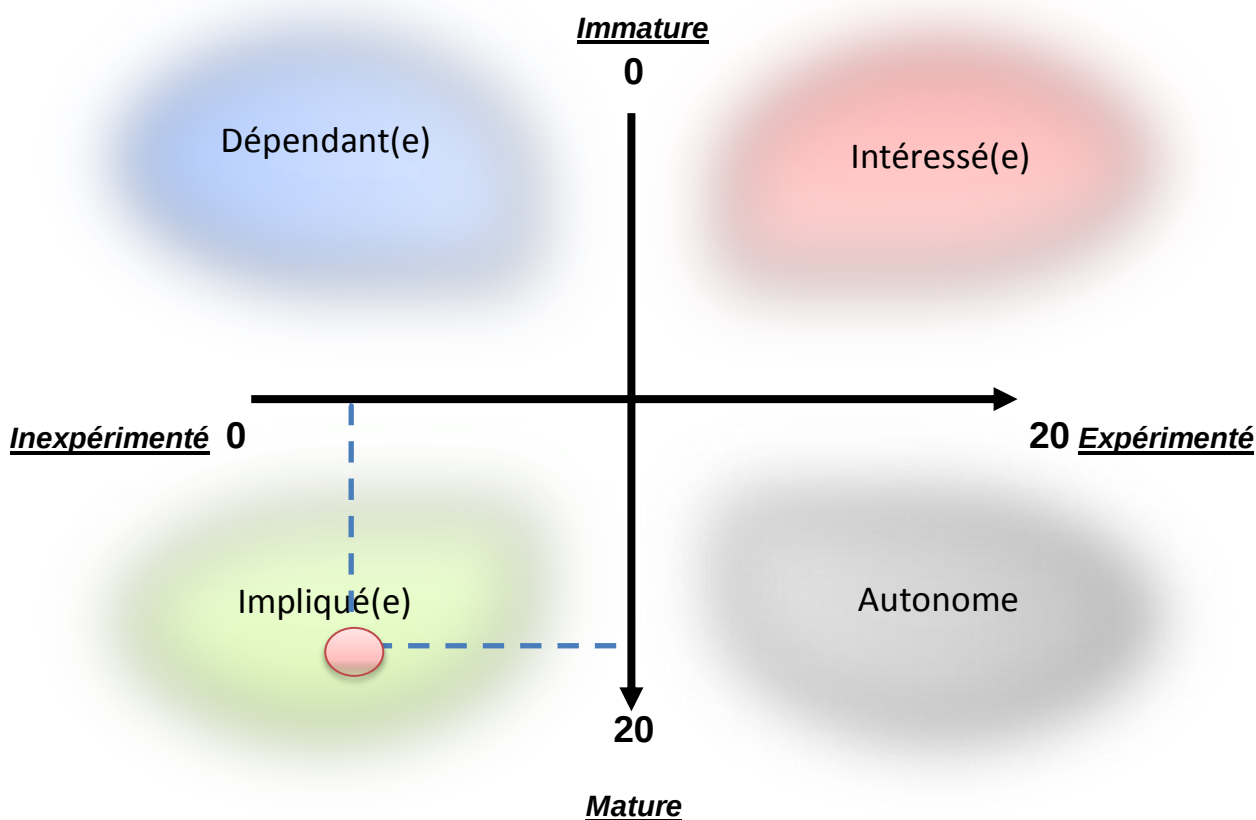
Bien que certains chercheurs dans ce domaine (Marzano 2000 et Popham 2002) estiment que ces avantages pourraient être des vœux pieux, d'autres, dont Black et Williams (1998), croient que les possibilités d'améliorer l'éducation reposent sur la correspondance entre les objectifs et l'évaluation. Cette façon de faire permet aux chargés de cours ou aux Maîtres de stage d'avoir une bonne marge de manœuvre lorsque vient le temps de décider « comment » enseigner. Lorsqu'il y a une telle correspondance, les éducateurs disposent à la fois d'une orientation et d'un pouvoir discrétionnaire et les apprenants ont une vision claire de ce qu'il doit être appris, de la façon dont l'enseignement les aidera à apprendre et de la méthode avec laquelle leur apprentissage sera évalué.

³ Cette partie est développée avec beaucoup plus de précision dans le module CS 1.2.12. « Planifier les objectifs d'un stagiaire ».

RECEPTIVITE ET AUTONOMIE DE L'APPRENANT

RAPPEL

Rappel du module CS 1.2.13 « Profils de l'apprenant » : les 4 stades d'apprentissage de l'apprenant ou du groupe.



1. Stade de la dépendance : Les apprenants n'ont pas les connaissances et les habilités pertinentes et n'ont ni l'expérience ni la confiance en soi nécessaires pour poursuivre les objectifs d'apprentissage d'eux-mêmes.
2. Stade de l'intérêt : Les apprenants doivent comprendre le « pourquoi » de l'apprentissage et recevoir des directives claires et du soutien.
3. Stade de l'implication : Les apprenants possèdent les habilités, les connaissances, la motivation et l'expérience nécessaires pour apprendre en compagnie des autres et en observant des autres.
4. Stade de l'autonomie : Les apprenants sont en mesure d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage et le font volontiers. Ils possèdent aussi des habilités liées à la gestion du temps, à l'autoévaluation et à la critique par des pairs.

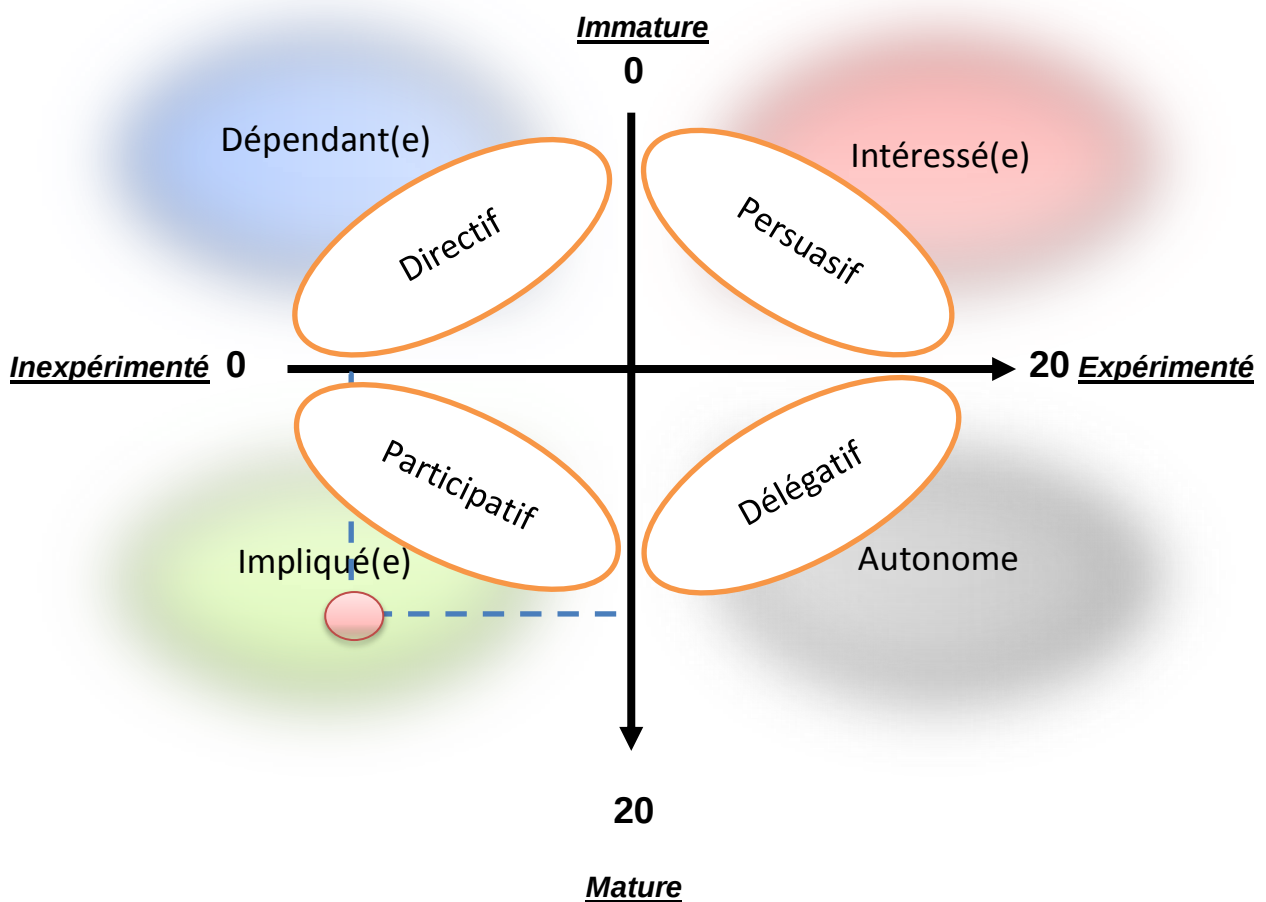
Un bon enseignement prend en compte le degré d'autonomie et de réceptivité de l'apprenant (ou du groupe) et vise à amener celui-ci au stade suivant de ces deux caractéristiques.

DIFFÉRENTS STYLES D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DU PROFIL

La conception de la réceptivité et l'autonomie de l'apprenant aborde directement le « comment » de l'enseignement. Hersey et Blanchard (1998) font valoir que l'enseignement est situationnel. Même s'il n'y a pas qu'une seule bonne méthode d'enseignement/de facilitation pouvant être appliquée à tous les groupes (ou à un apprenant), chaque groupe (ou apprenant) peut bénéficier d'un enseignement/facilitation qui lui permettra d'apprendre et de se développer.

Ils font également valoir que l'enseignement fait appel au choix de diverses actions axées sur les objectifs et d'interactions personnelles qui tiennent compte de la réceptivité du groupe ou de l'apprenant dans le but de rendre possible la réalisation de la tâche et de préparer le groupe ou l'apprenant à passer à un degré d'autonomie plus élevé.

Le chargé de cours ou le Maître de stage devra donc adapter comme ci-dessous son rôle en fonction de du profil de l'apprenant ou du groupe.



LES STYLES DE LEADERSHEEP



WWW.LEADERSHEEP.NET

©Anto 2012

1. Directif (apprenants dépendants):

Travailler avec des apprenants dépendants constitue un défi et le chargé de cours ou le MS qui est dans cette situation doit adopter un rôle relativement directif afin de transférer les connaissances et de développer des habilités qui accroîtront leur autonomie d'apprentissage, de même que les habilités nécessaires à l'atteinte de résultats attendus d'apprentissage donnés.

Les recommandations sont les suivantes :

- créer des possibilités de succès et récompenser l'atteinte de succès
- commencer par des activités simples et brèves qui comportent peu de risque
- donner des directives claires. Mentionner l'objectif de l'activité d'apprentissage, préciser le déroulement et expliquer les tâches en détails.
- expliquer aux apprenants pourquoi utiliser l'apprentissage fondé sur les activités
- éviter de donner des choix
- axer les activités d'apprentissage soit sur le processus soit sur le contenu mais pas sur les deux. Débuter par des activités centrées sur le processus.
- vérifier que tous les apprenants participent.

2. Participatif (apprenants impliqués) :

Le chargé de cours ou le MS qui travaille avec des apprenants impliqués doit offrir des outils et des méthodes qui les amèneront à créer de nouvelles connaissances ou habilités. Les apprenants se considèrent comme des participants actifs à leur propre apprentissage mais ils ont besoin qu'un facilitateur les guide dans leurs tâches. Grow (1996) fait valoir que les tâches proposées aux apprenants impliqués devraient leur donner la possibilité d'interagir avec le contenu afin d'approfondir leur compréhension tout en ayant un aperçu de ce qu'ils doivent apprendre pour devenir meilleurs. En ce qui a trait au processus, les apprenants doivent avoir une meilleure compréhension de la façon dont ils apprennent, utiliser plus consciemment les stratégies d'apprentissage, identifier et valoriser leurs propres expériences et apprendre des expériences des autres.

Le chargé de cours ou le MS doit être prêt à partager son pouvoir décisionnel avec les apprenants impliqués. Cependant, ce partage devrait principalement se produire dans le domaine du « processus » d'apprentissage. Il doit aussi tenter de mettre à profit l'expérience d'apprentissage autonome afin que les discussions soient fécondes. Il peut laisser les apprenants gérer les enjeux liés au fonctionnement et aux processus mais il doit surveiller les tâches et intervenir lorsque les apprenants ont des difficultés à comprendre ou à appliquer le contenu. Dans un tel cas la PR doit intervenir dans le but de réexaminer le contenu. Pour ce faire elle peut discuter et revoir le contenu et la manière de l'appliquer. Elle peut aussi constater que la situation représente une période propice à l'apprentissage ; elle peut alors arrêter l'activité et faire un mini exposé qui récapitule le contenu et son application.

Les recommandations sont les suivantes :

- lors de l'élaboration des tâches, établir les objectifs d'apprentissage qui précisent clairement la matière ou l'habileté devant être apprise ;
- se concentrer sur le contenu essentiel à l'acquisition des habiletés liées à l'apprentissage ;
- se renseigner sur ce que les apprenants ont appris et sur ce qu'ils ne saisissent pas bien ;
- ne pas présenter le contenu trop rapidement. Les apprenants auront de la difficulté à le comprendre et cela pourrait leur faire éprouver de l'aversion envers l'apprentissage ;
- consacrer davantage de temps sur à de petites sections de matières ;
- utiliser des questions ouvertes qui contribuent à l'exploration et à l'application du contenu de la matière ;
- utiliser des tâches spécifiques au contenu qui établissent un lien entre le contenu et le contexte
- utiliser des tâches qui font appel à la résolution de problèmes et à la prise de décision afin d'aider les apprenants à acquérir les habiletés dont ils ont besoin pour développer leur autonomie.

3. Persuasif (apprenants intéressés):

La PR qui travaille avec ces apprenants peut avoir des difficultés à leur faire accepter des idées de la formation.

Il se peut qu'ils aient acquis leurs connaissances assez étendues en matière d'entraînement et de tennis par l'entremise d'une formation qui mettait l'accent sur l'apprentissage passif ou grâce à leur expérience pratique en tant qu'entraîneur. Cela peut donner lieu à une situation délicate en provoquant une résistance à la formation active et participative.

Si la plupart des connaissances existantes ont été acquises grâce à l'expérience, la PR doit mettre cette expérience à profit. Les expériences passées peuvent présenter soit un obstacle soit une incitation à l'apprentissage. S'ils envisagent leurs expériences comme la seule vérité, il sera difficile de les amener à considérer cette expérience comme la base d'un nouvel apprentissage. Toutefois, si les apprenants sont disposés à examiner leur expérience, la PR doit les aider à développer les habiletés dont ils ont besoin pour valoriser leurs expériences et celles des autres. Les apprenants doivent comprendre que les expériences du passé ne sont que des événements et qu'ils deviennent des outils pédagogiques lorsqu'elles sont soumises au processus de réflexion (Knowles 1994)

Les recommandations sont les suivantes (elles ressemblent fort aux apprenants dépendants):

- commencer par des activités simples et brèves qui comportent peu de risque
- donner des directives claires. Mentionner l'objectif de l'activité d'apprentissage, préciser le déroulement et expliquer les tâches en détails.
- expliquer aux apprenants pourquoi utiliser l'apprentissage fondé sur les activités
- éviter de donner des choix
- axer les activités d'apprentissage soit sur le processus soit sur le contenu mais pas sur les deux. Débuter par des activités centrées sur le processus.
- vérifier que tous les apprenants participent.
- augmenter la confiance en soi des apprenants
- commencer par des éloges (motivations extrinsèques), puis des encouragements (motivation intrinsèque)

4. Délégitif (apprenants autonomes):

Les apprenants sont autonomes mais cela ne veut pas dire qu'ils sont « solitaires ».

Malgré leur maturité et leur expérience, les autonomes ont tout de même besoin d'un facilitateur. Ils doivent simplement profiter d'un style différent de facilitation. Les facilitateurs doivent agir comme des consultants sous la supervision desquels les connaissances et les habilités sont acquises. Dans ce rôle de consultant, le facilitateur permet à l'apprenant de participer à l'orientation du processus d'apprentissage, s'assure que celui-ci demeure axé sur les résultats.

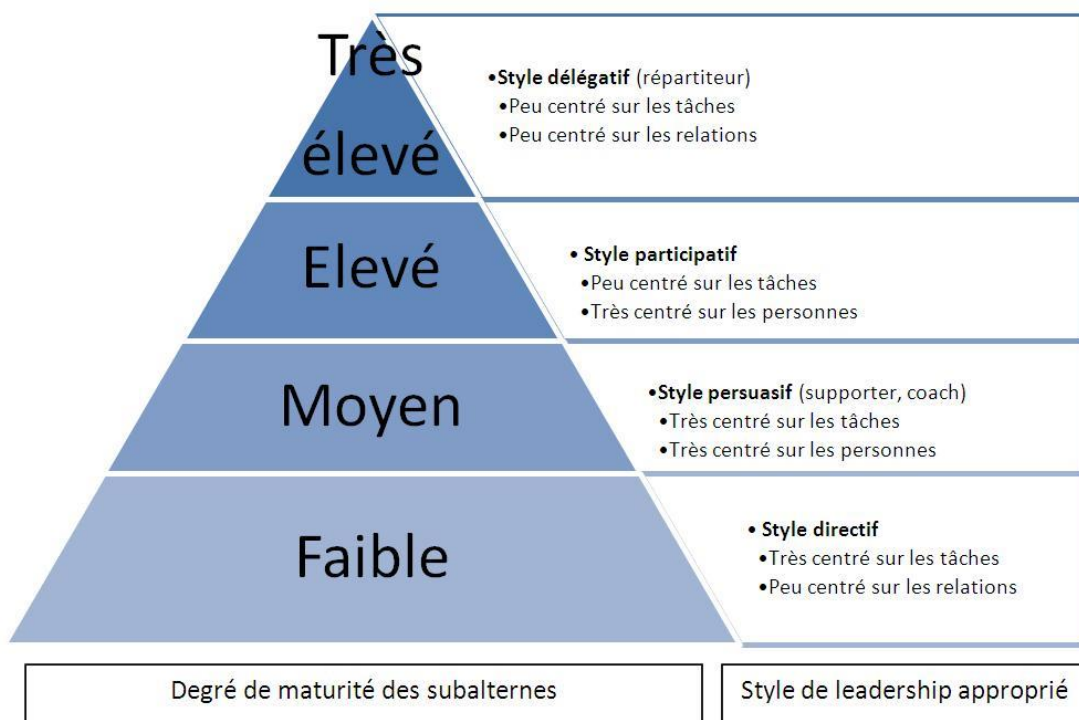
Vu leur expérience, il est possible d'établir des liens entre le contenu et leur contexte d'entraînement.

Il est question ici de « cultiver » la capacité à apprendre plutôt que de simplement enseigner.

Les recommandations sont les suivantes :

- présenter des tâches qui nécessitent d'appliquer le contenu dans des situations différentes ;
- consulter les apprenants afin de déterminer les critères qui permettront de juger à quoi ressemblera la tâche une fois terminée ;
- insister sur l'importance de l'apprentissage continu en aidant les apprenants à acquérir des habilités qui leur permettront à la fois d'apprendre et d'appliquer le contenu à leur contexte d'entraînement ;
- laisser les apprenants entreprendre les tâches ;
- surveiller activement l'apprentissage afin d'assurer la réussite en n'intervenant que pour aider les apprenants à examiner le processus ou pour les orienter vers les ressources appropriées

Johnson et Johnson (1998) ont constaté que les conflits intellectuels et les controverses liées aux études sont des outils pédagogiques puissants et importants. Ces apprenants possèdent les connaissances et l'expérience préalables de même que les habilités requises pour se faire une opinion à propos d'une question. Ils sont aussi capables de considérer les conflits et les controverses comme des occasions d'apprentissage et sont enclins à ne pas se sentir personnellement interpellés par les désaccords.



PROCESSUS DE FACILITATION

Grace au modèle de Grow (1996), on peut résumer le « comment » de l'enseignement sous la forme d'un processus en 3 étapes :

1. **Définir le stade du groupe ou de l'apprenant.** Le chargé de cours (Maitre de stage) doit estimer à quel stade se trouve le groupe en examinant le comportement et la qualité du travail effectué.
2. **Proposer aux candidats ou aux stagiaires des tâches qu'ils peuvent accomplir avec succès compte tenu de leur stade.** « Rien ne réussit comme la réussite ». Cela accroît la confiance et l'auto efficacité et cela permet aussi d'acquérir les habilités requises pour passer au prochain stade de réceptivité.
3. **Proposer des tâches stimulantes.** Cette étape met à profit les qualités que les apprenants viennent de développer, c'est-à-dire la confiance et l'autonomie. Les tâches doivent permettre aux apprenants de tirer parti des expériences passées, d'apprendre de celles-ci et de valoriser les expériences d'autrui.

En utilisant ce processus, le chargé de cours ou le Maitre de stage

- rehausse la capacité du groupe ou du candidat ou du stagiaire à assumer la responsabilité de son propre apprentissage ;
- raffermir la volonté d'apprendre ;
- favorise la participation ;
- rend la matière plus pertinente en permettant aux apprenants de réfléchir à leurs propres expériences.

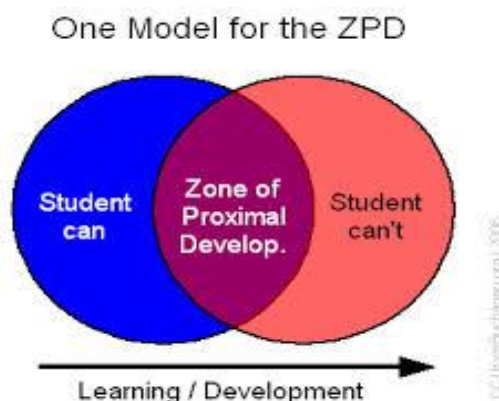
COGNITION & APPRENTISSAGE SOCIAL

Le modèle de cognition sociale de Vygotsky (1978) fait valoir que le développement cognitif est un processus qui dure toute la vie et qui est tributaire des interactions sociales, et que l'apprentissage dans un contexte social contribue en fait au développement cognitif. Grace aux interactions sociales, l'apprenant acquiert la plupart du contenu de ses réflexions (connaissances), de même que les outils que les outils qui lui permettent de réfléchir (processus de réflexion). Le développement cognitif (connaissances et processus) résulte d'un processus dialectique dans le cadre duquel l'apprenant apprend en résolvant des problèmes avec quelqu'un d'autre (soit un enseignant, un facilitateur ou un autre apprenant).

ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

Vygotsky approfondit sa théorie en avançant que ce développement cognitif se produit dans la zone de développement proximale. Cette zone est la différence entre ce que l'apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide de « l'autre ». Autrement dit, dans la zone de développement proximal, l'apprenant peut exécuter avec le soutien, la participation de l'autre (maitre de stage, chargé de cours...) une tâche qu'il n'aurait pas été en mesure de réaliser seul.

Il affirme que l'apprentissage se fait dans cette zone lorsque l'écart entre ce qui est connu ou exécuté est comblé.



ÉCHAFAUDAGE

Vygotsky mentionne que l'échafaudage est une stratégie efficace pour combler l'écart entre ce qui est connu ou exécuté et ce qui peut être connu ou exécuté. Une définition simple est la suivante : l'enseignant modifie le niveau de soutien offert en fonction du niveau de performance d'un apprenant. C'est :

- la mobilisation de l'intérêt de l'apprenant,
- la modification (simplification) des tâches, de manière à ce qu'elles puissent être gérées par l'apprenant,
- la maîtrise des frustrations et la motivation de l'apprenant dans le but de lui permettre d'atteindre des objectifs d'apprentissage.

Le chargé de cours ou le Maître de stage peut par exemple poser une série de questions orientées qui forcent le candidat ou le stagiaire à envisager un problème/sujet donné sous un angle différent.

L'échafaudage produit des résultats à court terme car il permet aux apprenants de maîtriser le contenu et d'acquérir des habilités dont ils ont besoin pour devenir des apprenants autonomes. Il nécessite que la personne ressource donne aux apprenants la chance d'étoffer les habilités et les connaissances qu'ils possèdent déjà. La PR doit en outre surveiller les écarts entre les efforts des apprenants et les résultats obtenus, être à l'affût des signes de frustration et donner l'exemple d'une approche efficace pour résoudre les problèmes.

Une composante clé de l'échafaudage est la fourniture de rétroactions descriptives (Cf. chapitre sur la rétroaction). La PR peut offrir de telles rétroactions durant l'apprentissage ; elles font partie de la conversation qui s'engage pendant que les apprenants exécutent les tâches. Les rétroactions descriptives aident les apprenants à comprendre ce qui doit être fait pour mener la tâche à bien. Pour réduire la frustration et accroître l'apprentissage, des chercheurs (Black et William 1998 ; Kohn 1993) recommandent **d'augmenter le nombre de rétroactions descriptives tout en diminuant le nombre de rétroactions évaluatives.**

JALONS D'ORGANISATION

En langage simple, les jalons d'organisation expliquent ce que les apprenants vont apprendre, décrivent ce à quoi le produit final devrait ressembler, fournissent une série de directives claires pour orienter le processus et établissent un lien entre l'apprentissage et la situation. Autrement dit, les jalons d'organisation sont des outils qui aident les participants à obtenir de meilleurs résultats et à mieux comprendre.

Selon des études portant sur le cerveau, les apprenants se préparent mentalement et activent davantage leur cerveau lorsqu'ils savent ce qu'ils vont faire (Restak 1988). De plus, lorsque les apprenants savent ce que l'on attend de leur part, ils sont en mesure d'effectuer un meilleur suivi de leur apprentissage, d'adapter celui-ci et d'apprendre plus.

APPRENTISSAGE SOCIAL

Bien que les théories de la cognition sociale et de l'apprentissage par expérience aient exercé une influence profonde sur la structure des activités d'apprentissage, la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) permet de mieux expliquer le comportement des individus durant l'apprentissage.

La théorie de l'apprentissage social est très utilisée dans les programmes de formation. On l'a aussi appliquée de manière exhaustive afin de comprendre l'agression. La théorie met l'accent sur l'apprentissage qui se produit dans des contextes sociaux. En termes simples, cette théorie illustre un processus d'apprentissage fondé sur **l'observation, l'imitation et le modelage.**

Selon l'explication de Bandura :

L'apprentissage serait excessivement laborieux et même risqué, si les gens devaient se fier aux seuls effets de leurs propres actions pour savoir quoi faire.

Heureusement, la plupart des comportements humains sont appris par observation grâce au modelage : en observant les autres, on forme une idée de la façon dont de nouveaux comportements sont démontrés, et cette information codée sert ultérieurement de guide lorsqu'on a à poser ces actions.

Le processus d'observation, d'imitation et de modelage est modifié par une série d'interactions réciproques continues entre le processus cognitifs de l'apprenant (attention portée au comportement, valeur associée au comportement, maîtrise de soi et jugement), le comportement (renforcements et sanctions passés ou annoncés) et l'environnement (réactions du modèle ou d'un public).

L'observation de ces interactions a permis à Bandura de résumer les étapes de l'apprentissage social :

- **Attention** : pour apprendre quelque chose, vous devez être attentif
- **Rétention** : Vous devez être capable de retenir ce à quoi vous avez prêté attention et de le reproduire dans votre propre comportement
- **Reproduction** : Vous devez avoir la possibilité et la capacité de reproduire le comportement
- **Motivation** : Vous êtes plus susceptible d'adopter des comportements si ceux-ci donnent des résultats que vous jugez utiles ou si le modèle ressemble davantage à l'observateur.

Le comportement des apprenants joue un rôle essentiel. Pour y parvenir, les apprenants doivent adopter des comportements (écoute active, respect, empathie, poser des questions de manière positive, offrir et accepter des critiques...) qui soutiennent ces capacités de raisonnement. Il faut donc que la PR aide les apprenants à utiliser ces comportements dont ils ont besoin.

En s'appuyant sur la théorie de Bandura, on constate que la PR peut enrichir le développement de ces comportements en :

- Affichant elle-même les comportements recherchés
- Renforçant les comportements recherchés
- Prenant des sanctions contre les comportements indésirables
- Donnant aux apprenants l'occasion de reproduire les comportements recherchés

Grace à ces éléments et à la fourniture de l'échafaudage expliqué ci-dessus, le chargé de cours ou le MS est en mesure d'aider les apprenants à développer des comportements qui favorisent l'apprentissage.

COMPETENCES PRO- FESSIONNELLES ET AP- PRENTISSAGE PAR EX- PERIENCE

APPRENTISSAGE PAR EXPERIENCE⁴

L'apprentissage par expérience est souvent exagérément simplifié et décrit comme apprendre en étant en contact direct avec la matière traitée. Bien qu'elles soient relativement fonctionnelles, ces définitions manquent de portée car elles ne tiennent pas compte des dimensions affective et cognitive du processus d'apprentissage (Cf. page précédente).

Connaissances, compétences et/ou habilités acquises grâce à l'observation, à la simulation et/ou à la participation donnent profondeur et signification à l'apprentissage en engageant l'esprit et/ou le corps par l'entremise d'une activité, d'une réflexion et d'une application.

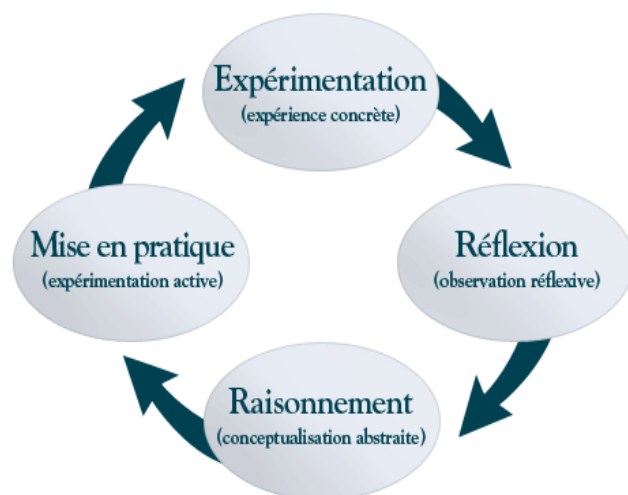
Steve Craig (2006)

Même si cette définition englobe les aspects affectif, comportemental et cognitif, contrairement à d'autres théories, elle ne fait pas jouer un rôle central à l'expérience. Kolb (1984) souligne le rôle central de l'expérience dans le processus d'apprentissage en mentionnant que « *l'apprentissage est le processus lors duquel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience* ».

L'apprentissage par expérience est un processus d'adaptation et d'apprentissage qui fait appel à une création et une recreation constante de la connaissance.

Bien que plusieurs variations sur le thème de l'apprentissage par expérience aient été proposées au cours des 30 dernières années, le modèle de Kolb est toujours le plus utilisé et le plus performant. Ce modèle comprend 4 éléments qui forment un cycle :

- **L'expérience concrète** : Créer des souvenirs tangibles d'une expérience
- **L'observation et la réflexion** : Recueillir des données grâce à l'observation et à la pensée critique
- **La formation de concepts abstraits** : Analyser les données reçues et élaborer de nouveaux concepts et une théorie à partir de l'expérience.
- **La mise à l'épreuve de ces concepts dans de nouvelles situations** : Modifier le comportement et la connaissance en examinant les répercussions sur leur usage à venir.



Même si Kolb et Fry estiment que le cycle d'apprentissage devrait être envisagé comme une spirale continue et que l'apprentissage peut commencer par l'un ou l'autre des 4 éléments, ils reconnaissent que le processus débute habituellement par une expérience concrète.

⁴ Ce chapitre est basé sur les travaux d'Henri Boudreault Ph.D. professeur à l'UQAM en enseignement en formation professionnelle et technique

COMMENT SE CONSTRUISENT LES COMPE- TENCES ?⁵

Les compétences se construisent à partir d'une pratique, lorsqu'on se trouve confronté à des situations complexes réelles ou semi-authentiques et que l'on y teste des scénarios hypothétiques préalablement anticipés ; mais elles se construisent également à travers une démarche d'analyse à « *posteriori* » des feed-back fournis par des résultats de l'intervention ; ce processus de construction de compétences prend du temps et nécessite d'être confronté de façon récurrente à des situations à la fois semblables et différentes.

Wittorski (1998, 2007) nous fournit une synthèse qui distingue et articule 5 voies de construction de compétences professionnelles :

- **L'action seule** : par des essais-erreurs, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements sans accompagnement réflexif ; ce processus permet de produire des routines efficaces des situations spécifiques.
- **La combinaison de l'action et de la réflexion sur l'action** : par tâtonnement assisté, c'est-à-dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion-questionnement par rapport à la situation et à l'action produite ; ce processus favorise le transfert d'une situation maîtrisée à une situation nouvelle.
- **La réflexion rétrospective sur l'action** : par formalisation des compétences implicites produites dans l'action (voie 1). Ces compétences implicites sont transformées en savoirs d'action. Les compétences se sont « mises en mots » et, ainsi, transformées en savoirs communicables.
- **La réflexion anticipative de changement sur l'action** : elle s'observe notamment à certains moments explicitement prévus lorsqu'il s'agit d'analyser, en anticipant leurs effets, des pratiques professionnelles formalisées.
- **L'acquisition de savoirs théoriques** : par « intégration/assimilation » de savoirs nouveaux ; ce processus s'accompagne souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices.

Nombre de travaux nous montrent également que les professionnels développent des compétences par l'expérience. Toute activité est génératrice d'apprentissage. Toute activité est à la fois productive et constructive : en agissant, un sujet transforme le réel (matériel, social, symbolique), mais, en transformant celui-ci, il se transforme lui-même. Autrement dit, le sujet apprend à partir de son expérience vécue, même si, le plus souvent, cet apprentissage est incident. Le défi des formateurs/accompagnateurs est souvent d'organiser les conditions du travail productif pour rendre un tel apprentissage explicite et davantage systématique.

⁵ Théorie issue de l'ouvrage 'Former des enseignants professionnels » ; L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, 2012, Edition de boeck

Dans le cadre d'une expérience mal vécue, ce n'est pas au moment même de l'activité que ce construit l'apprentissage mais au moment du débriefing. C'est au moment où l'enseignant va expliciter le processus qui l'a conduit à l'erreur qu'il va se rendre compte de la façon erronée dont il a conceptualisé la situation critique. Il va en dégager la structure conceptuelle, et sur cette base, fonder et argumenter les modes d'intervention efficaces. La réflexion est l'occasion de reconceptualisation des situations.

Cette démarche permettra au candidat/stagiaire de prendre l'habitude d'une pratique réfléchie ; il sera à même d'analyser le contexte de son intervention et de réguler son action, ce qui implique qu'il mène une réflexion en cours d'action et, de façon rétroactive ou anticipative, une réflexion sur l'action. Cette habitude de réflexion est indispensable pour ne pas s'enfermer dans des recettes, pour s'adapter à chaque situation dans sa spécificité, pour résoudre les problèmes inédits auxquels sont confrontés les enseignants. C'est par la réflexion que l'apprentissage pour se prolonger tout au long de la vie et que les expériences vécues deviennent des occasions d'apprentissage et se transforment en expertise.

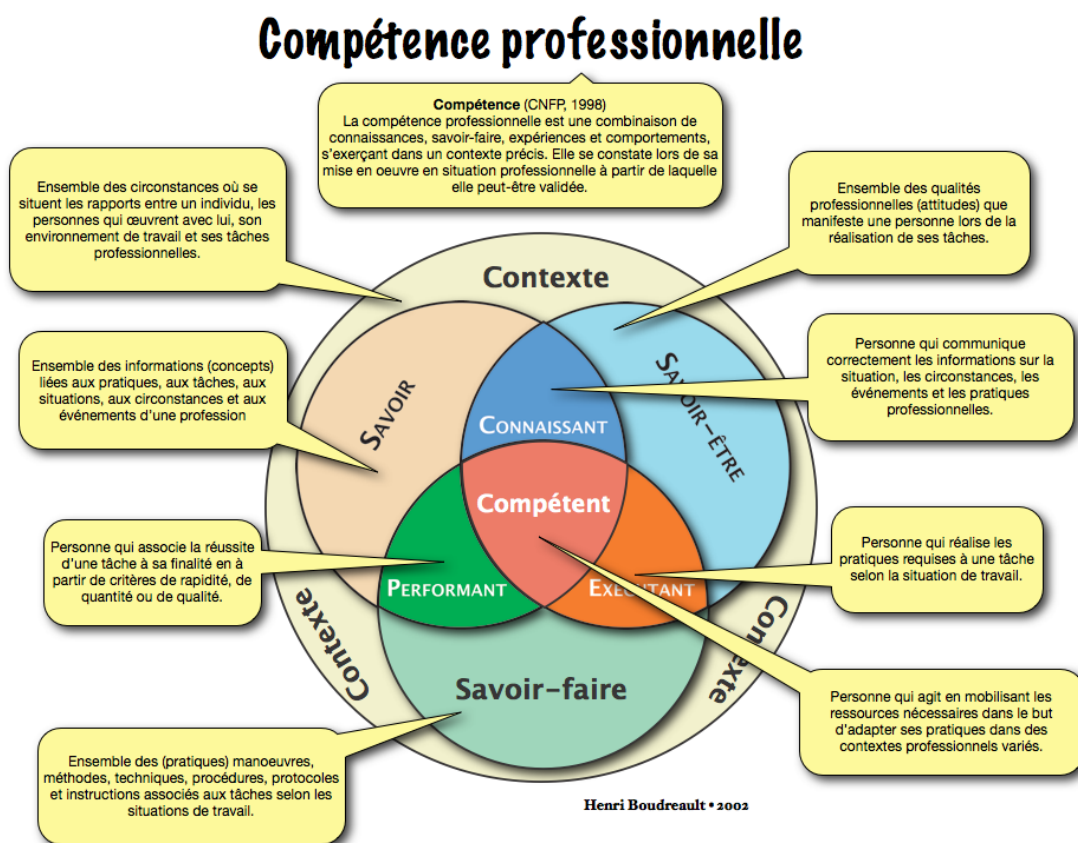
COMPOSANTES DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

En référence à divers travaux récents (Le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers, Wittorsky, etc.), une compétence peut ainsi être définie comme...

- « **un ensemble de ressources** cognitives, affectives, motrices, conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, ...) »
- **mobilisées**(ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique)
- **pour faire face** à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques...). »

(Paquay, 2001).

La compétence professionnelle est l'association des quatre composantes à savoir, le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le contexte signifiant.



La compétence de l'apprenant se trouve à l'intersection du savoir, du savoir-être et du savoir-faire placés dans un même contexte signifiant. La superposition des savoirs a produit trois autres intersections qui correspondent à l'apprenant connaissant, performant et exécutant. L'apprenant « performant » a atteint les objectifs du programme, sans nécessairement avoir intégré le savoir-être du métier.

L'apprenant exécutant réalise bien les actes professionnels qu'on lui demande d'accomplir, sans nécessairement avoir construit le savoir qui est lié à ces actes. L'apprenant connaissant est en mesure de bien expliquer les éléments du contexte professionnel, sans nécessairement maîtriser le savoir-faire. Par contre, un apprenant compétent devrait être en mesure, d'explicitier le contexte professionnel, de formaliser et d'adapter, selon le cas, les procédures de travail et d'accomplir les tâches, conformément aux attentes professionnelles exigées par les circonstances.

La représentation de la compétence professionnelle illustre un système où sont en relation les composantes que sont les savoirs, le contexte où ils évoluent ainsi que les intersections entre les composantes. Le centre du schéma illustre la compétence professionnelle comme étant le fruit des relations entre tous les éléments du système. La compétence professionnelle n'est pas un objet d'apprentissage en soi, mais plutôt le résultat des relations de ses éléments caractéristiques et de ses effets qui en suscitent l'émergence et le développement en lien avec le contexte. Les intersections nous amènent à déduire qu'une formation professionnelle sans savoir-faire n'aurait pour effet de développer que la connaissance de l'apprenant (connaissant), qu'une formation sans savoir n'aurait pour effet de développer que sa capacité d'exécution (exécutant) et qu'une formation sans savoir-être n'aurait pour effet de développer que sa performance (performant).

Le développement de la compétence devient alors davantage une question de processus que de produits, de contextes que d'objets spécifiques, de relations que de comportements.

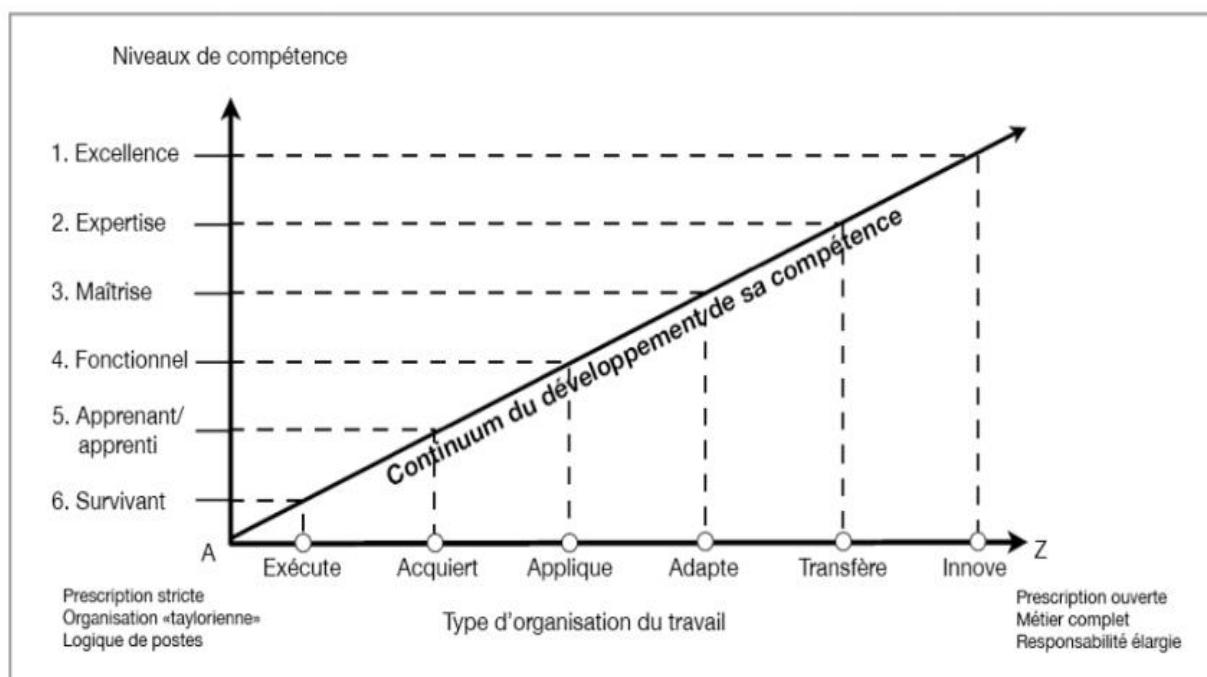
Il est possible d'exercer une influence sur le développement des compétences, dans la mesure où nous pouvons placer l'apprenant dans une conjoncture où sont réunis un contexte signifiant, les attitudes requises (le savoir-être), les façons de procéder (le savoir-faire) et les connaissances (le savoir) utiles. Cette situation, que l'on peut qualifier de situation didactique, permet à l'apprenant de réaliser des tâches le conduisant à faire face à des problèmes professionnels qu'il aura le goût de résoudre et dont la solution sera intimement liée aux visées de la formation.

Ces tâches problèmes représentent la base du développement des situations didactiques qui favorisent le développement des compétences chez l'apprenant. Dans ce contexte, les connaissances préalables et les comportements professionnels deviennent des outils essentiels à la résolution de problèmes. Ces nouvelles approches abordent l'apprentissage par le processus de la résolution du problème et du jugement critique, plutôt que par des réponses à des questions que l'apprenant ne se pose pas.

Une compétence professionnelle sur le marché du travail, demande la mise en oeuvre de connaissances construites, de capacités explicites et formelles, d'attitudes personnelles ainsi que d'habiletés intellectuelles et motrices qui sont liées aux aptitudes de l'apprenant et dont les propriétés sont surtout propres au contexte où l'on en observe la présence.

NIVEAUX DE COMPETENCE PROFESSIONNELLE

À partir du moment où nous pouvons comprendre de manière univoque le concept de compétence nous pouvons travailler pour en établir les niveaux.



La compétence professionnelle s'adresse à une personne qui organise son travail dans un contexte dynamique qui la fait évoluer. La compétence professionnelle d'une personne est un continuum qui se développe tout au long de sa vie professionnelle.

Vous trouverez ci-dessous, une représentation explicitant chacun des niveaux.

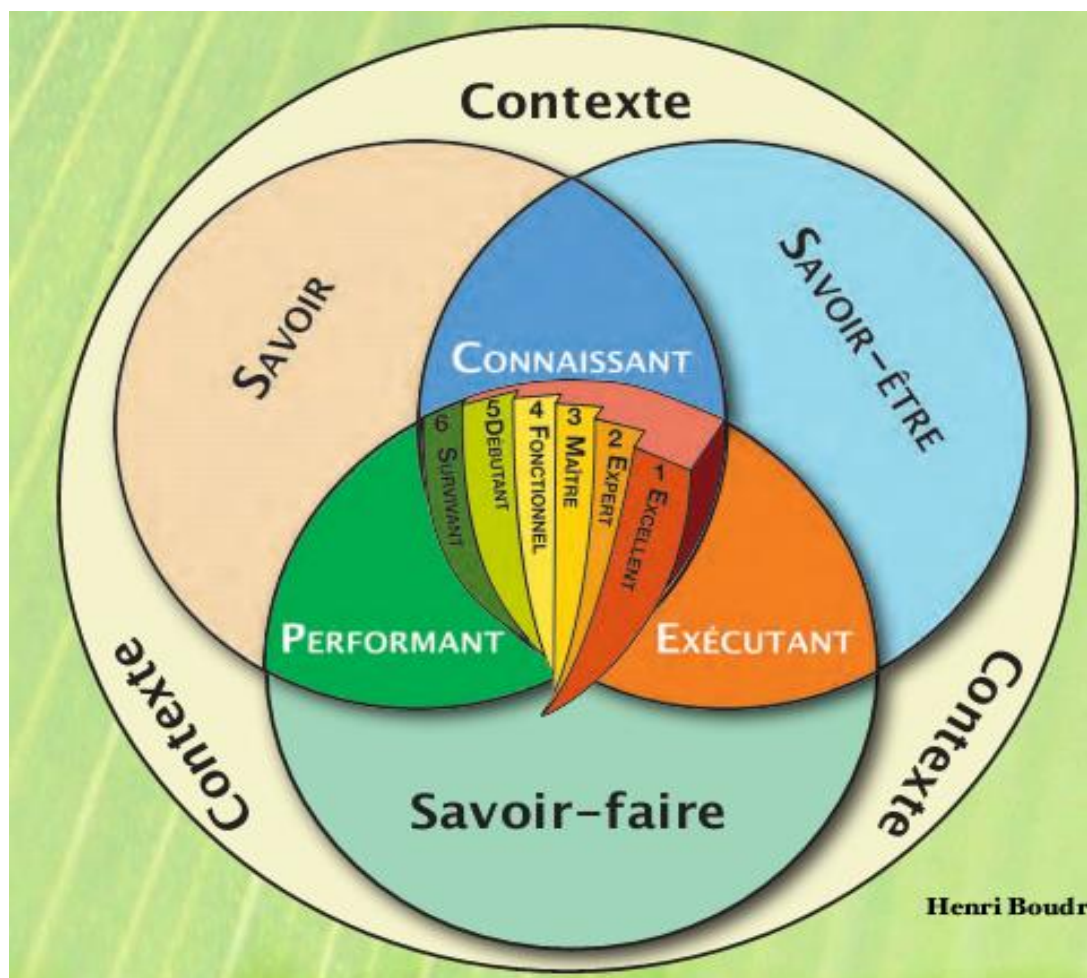
Inspiré de Pastré (2004), Le Boterf (2006) et Oiry (2003)

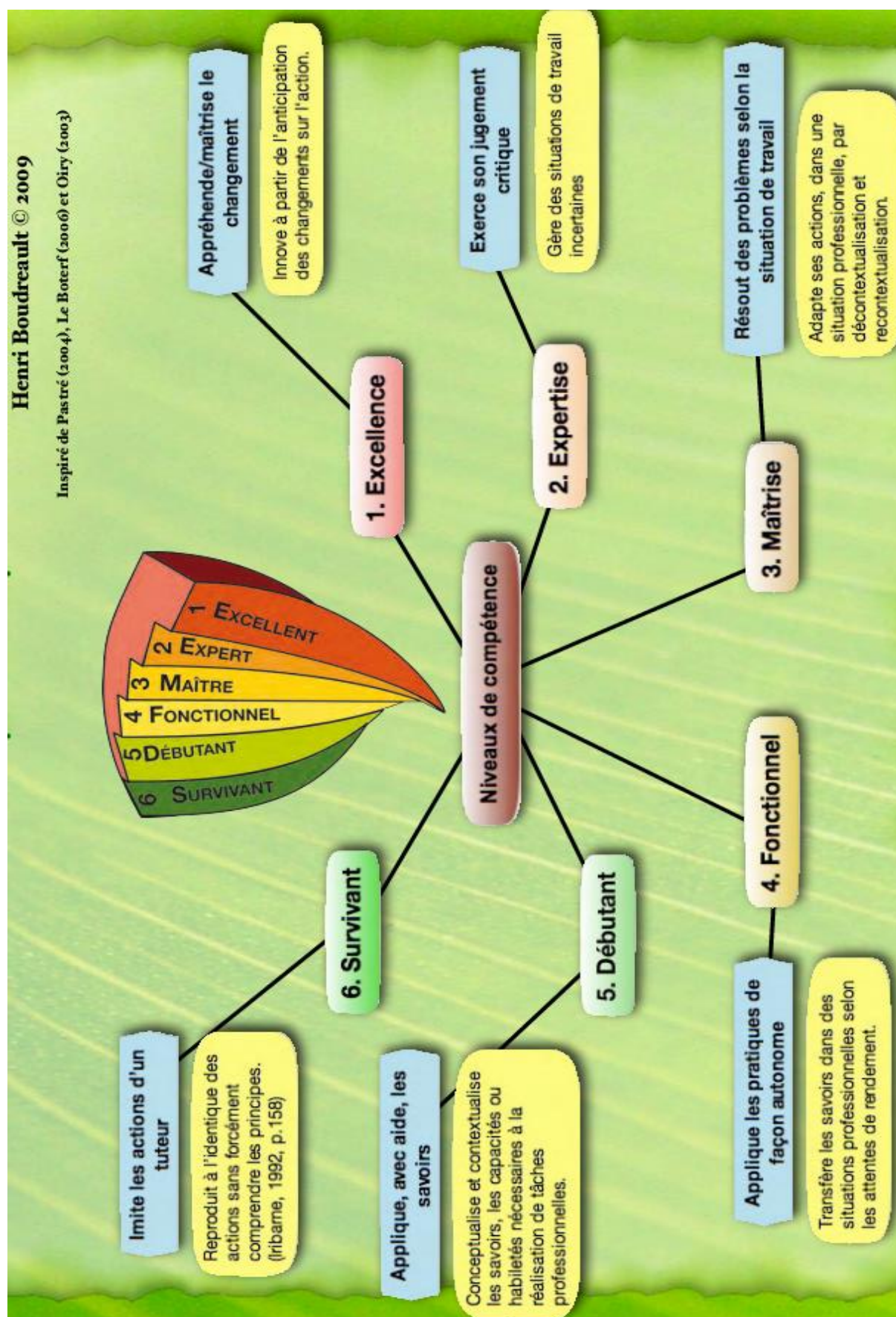
No.	Niveaux	Manifestations	Explications
1	Excellence	Appréhende/maîtrise le changement	Innove à partir de l'anticipation des changements sur l'action.
2	Expertise	Exerce son jugement critique	Gère des situations de travail incertaines
3	Maîtrise	Résout des problèmes selon la situation de travail	Adapte ses actions, dans une situation professionnelle, par décontextualisation et recontextualisation.
4	Fonctionnel	Applique les pratiques de façon autonome	Transfère les savoirs dans des situations professionnelles selon les attentes de rendement.
5	Apprenant/apprenti	Applique, avec aide, les savoirs	Conceptualise et contextualise les savoirs, les capacités ou habiletés nécessaires à la réalisation de tâches professionnelles.
6	Survivant	Imite les actions d'un tuteur	Reproduit à l'identique des actions sans forcément comprendre les principes. (Iribarne, 1992, p.158)

Nous pouvons constater qu'une compétence professionnelle se manifeste dans l'action; que cette action, lorsqu'elle est de niveau maîtrise et supérieure, demande de prendre des décisions conscientes et intentionnelles; qu'une action constituée d'éléments incertains demande d'utiliser son jugement; que pour avoir du jugement, il faut qu'une personne puisse comprendre ce qui se passe; que pour comprendre, il faut pouvoir faire l'analyse des différents aspects d'une situation; que pour faire l'analyse, il faut disposer de connaissances qui ont du sens.

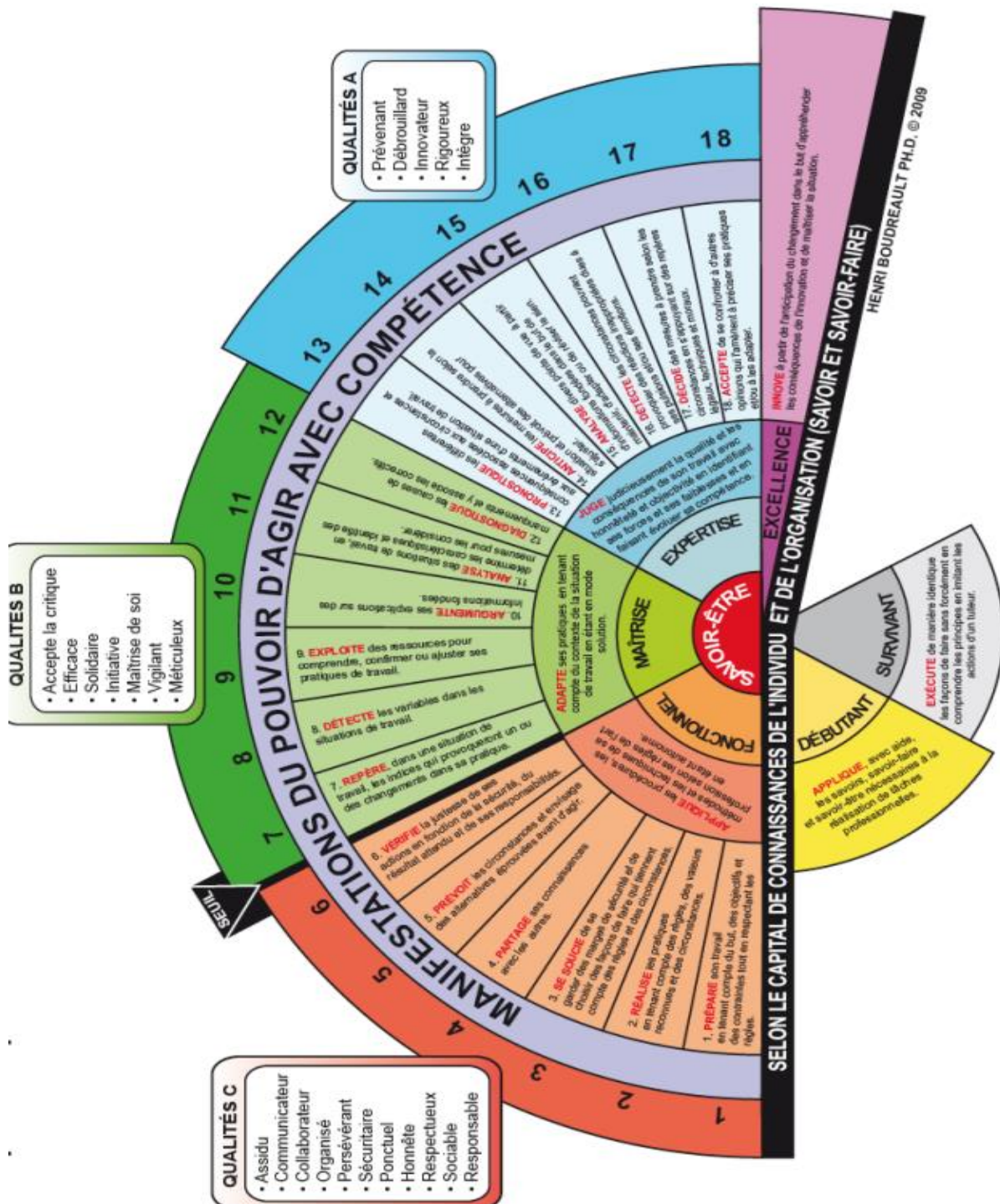
Faisant suite à ce raisonnement, nous pourrions attribuer à un milieu de formation une fonction minimale qui est de faire apprendre, c'est-à-dire avoir un mandat de transformer les savoirs en connaissances chez l'apprenant, non dans le but de les faire mémoriser, mais de développer le jugement de ses apprenants.

Replaçons maintenant ces notions dans notre schéma de départ afin de mieux comprendre.





CS Exp Pédagogie Théma2 Mod14 « Méthodes d'accompagnement et de formation »



PRESENTATION DU « COMPASS »⁶

Pour qui ?

Cet outil que nous proposons ici est d'abord un outil pour les enseignants et les futurs enseignants, soucieux de concevoir, mais aussi d'observer ou d'analyser leurs pratiques pédagogiques, sous l'angle de la construction de compétences.

Cet outil peut également constituer un cadre de référence pour les formateurs d'enseignants, chargés d'accompagner leurs candidats ou stagiaires dans la préparation de séquences didactiques. C'est d'ailleurs dans cette optique que la grille a été initialement développée puis testée avec la collaboration de différents formateurs et maîtres de stage de l'enseignement primaire et secondaire. Cet outil peut d'ailleurs être utilisé également dans toute formation professionnelle.

Un modèle pour la construction de compétences

Prenant appui sur cette définition, il nous a paru utile, pour élaborer notre outil, de composer un modèle qui intègre et articule les différentes facettes des activités d'apprentissage qui favorisent la construction de compétences.

Ce modèle fait apparaître que, dans une séquence d'apprentissage, 10 types d'activités de l'apprenant sont susceptibles de contribuer au développement de compétences:

- (1) faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) ;
- (2) exploiter des ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) ;
- (3) agir et ...
- (4) interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ;
- (5) réfléchir et ...
- (6) (co-)évaluer (à propos des processus mis en oeuvre et des produits obtenus) ;
- (7) structurer et ...
- (8) intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme & les articuler aux antérieurs);
- (9) construire du sens et ...
- (10) préparer le transfert

... pour répondre aux finalités de l'apprentissage par compétences, à savoir : comprendre le monde et mobiliser les compétences acquises dans de nouvelles situations.

Même si les deux dernières facettes paraissent plus particulièrement typiques de démarches de construction de compétences, comme le montre le schéma à la page suivante, il nous paraît illusoire de chercher à identifier quelles sont les facettes qui constitueraient LES constituants essentiels, voire indispensables au développement des compétences. Notre hypothèse est que la « qualité » (en

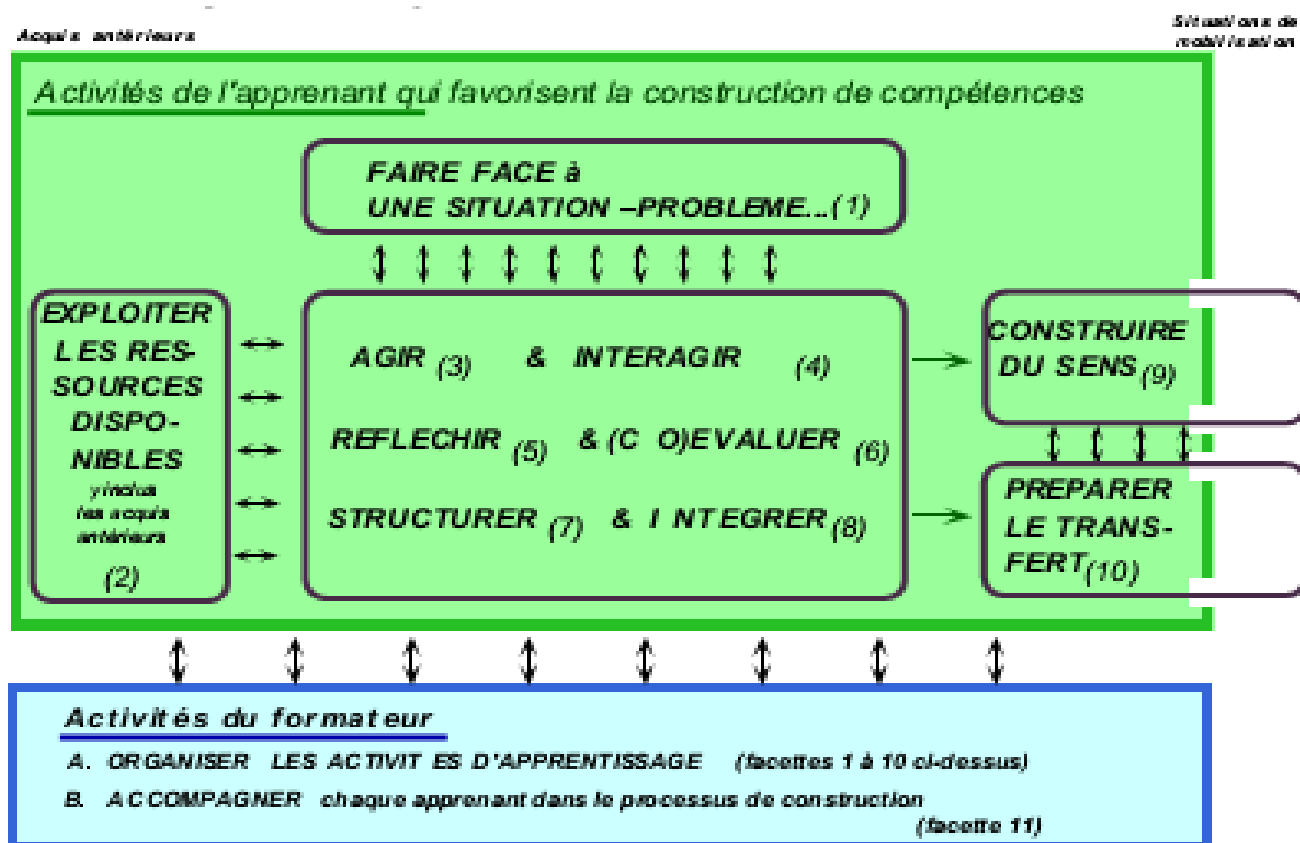
⁶ Outil d'analyse « COMPASS créé par P. Parmentier et L. Paquay dans le cadre du GRIFED (Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique). UCL

termes de profondeur, de durée, de transférabilité, etc.) des apprentissages sera d'autant plus grande que les « ingrédients » présents auront été nombreux et... utilisés à bon escient.

A cet égard, il est important de bien s'entendre sur le concept de situation-problème, comme point de départ d'une activité d'apprentissage. Comme le fait remarquer B. Rey (2001), il faut distinguer ce qui est une situation de départ nouvelle et motivante pour l'apprenant de ce qui constitue « une situation que l'apprenant ne peut résoudre au moyen de l'état actuel de ses connaissances et qui est destinée à ce qu'il remette justement en question ses pré-conceptions ». Dans ce dernier cas, la capacité à lire la situation-problème, à l'interpréter pour décider des procédures à appliquer, est un levier décisif pour l'acquisition d'une compétence nouvelle. Cette clarification vise à rappeler l'importance de la phase de construction de situations-problèmes suffisamment authentiques et complexes pour permettre le développement des compétences visées (Bédard et al., 2000).

On constatera également que les différentes facettes évoquées s'inscrivent résolument dans une perspective socio-constructiviste, avec un accent tout particulier relatif à l'importance des interactions, de l'intégration, de la structuration et de la réflexivité. L'articulation de ces différentes démarches atteint sa pleine mesure dans des dispositifs pédagogiques qui offrent une alternance de phases de « dé-contextualisation » et de « re-contextualisation ».

Il y a également un constituant indispensable, la compétence de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est d'organiser les activités d'apprentissage : ainsi, chacune des 10 facettes peut être « lue » du point de vue de l'enseignant. En outre, le modèle intègre une onzième facette qui souligne l'importance du rôle de celui qui, en tant que formateur ou enseignant, accompagne chaque apprenant dans son travail de construction des compétences.



LE STAGE DANS LA FORMATION

INTERETS DU STAGE⁷

QUELQUES RÉFLEXIONS

Les stages de terrain constituent sans conteste un moment important dans la formation au métier d'enseignant. Voici ci-dessous quelques réflexions de formateurs à propos du stage de terrain :

Caroline Lartis nous dit :

« Le métier ne s'apprend pas par petits morceaux. Il faut mettre l'apprenant dans le bain ! Et le plus vite est le mieux ! Toutes les théories que nous leur enseignons ne servent à rien tant qu'ils n'ont pas été confrontés en stage à vivre de gestes professionnels. »

Dominique Laref nous dit :

« Si tu ne les entraines pas à comprendre ce qu'ils font, à faire des choix raisonnés, tu fabriques des automates incapables de réflexions, d'adaptation et d'autonomie »

Edgar Lesoc nous dit :

« Les stages devraient se faire uniquement dans des écoles (clubs) en recherche, là où ils pourront s'intégrer dans une équipe qui innove »

Frédérique Laperse nous dit :

« N'oublions pas qu'on ne se met en projet que si on est bien dans sa peau. Nos candidats ne sont pas des machines à étudier, ni des cerveaux qui analysent de loin les situations d'enseignement. Les stages devraient être l'occasion d'un engagement personnel dans le métier. Il importe donc que les stagiaires soient accompagnés pour gérer leurs affects et se développer personnellement. »

INTÉRÊTS DU STAGE

Les intérêts du stage sont nombreux. Nous relevons ci-dessous les 12 plus importants :

1. Le stage est directement en référence avec le **profil métier** ;
2. Il permet de continuer le **développement des compétences professionnelles** commencé dans la première partie de la formation ;
3. Il privilégie le **courant « constructiviste »** (Cf. chapitre « Les principaux courants théoriques de l'apprentissage »). Il met l'apprenant au centre de sa formation ; il est acteur et auteur de son apprentissage;

⁷ Théorie issue :

- de l'ouvrage 'Former des enseignants professionnels » ; L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, 2012, Edition de boeck
- d'une conférence donnée par D Closset en avril 2013 organisée par la DG Sport

4. Le stage favorise les **apprentissages expérientiels optimaux**. C'est apprendre par et dans l'action ;
5. Il favorise la **« transformation » de la personne** (professionnelle et personnelle) grâce à la posture réflexive amenant à la construction de compétences ;
6. Il privilégie une **formation systémique** dans laquelle lorsqu'un élément « bouge » ou évolue, les autres en sont influencés ;
7. Le stage permet **d'entrer dans une dynamique d'analyse** de lecture de la réalité et de régulation autonome de son futur professionnel. C'est-à-dire donner les moyens de continuer, sa carrière durant, à se développer professionnellement ;
8. C'est un **lieu d'intégration des notions théoriques et/ou pratiques** de la formation. Et la mise en situation permet de mobiliser ces ressources.
9. Il **donne le temps** suffisant et nécessaire pour changer les interprétations et pour mettre en place les bases du développement des compétences professionnelles ;
10. Il permet de développer le **processus d'adaptation** ;
11. Il permet de **dépasser le stade de la reproduction** en allant vers la construction de sa pratique professionnelle ;
12. Il permet de **sortir du cadre de « certitude »** chez l'ensemble des protagonistes pour entrer dans un dispositif dans lequel chacun se questionne sur sa pratique professionnelle et devient « auteur-acteur » de son développement professionnel.

PARAMETRES DU STAGE⁸

Au risque d'être caricatural, nous avons dégagé du livre mentionné dans la note de bas de page les caractéristiques théoriques spécifiques suivantes en ce qui concerne les stages que nous plaçons dans nos formations de moniteurs de tennis:

1. Importance et durée du stage dans la formation :

Le stage est un complément à la formation pratique et théorique

2. Moment privilégié du stage au cours de la formation :

Une formation progressive trouve son aboutissement dans les stages de terrain en fin de formation.

3. Les objectifs pédagogiques :

Automatiser les savoir-faire. Le stage permet d'intégrer les techniques diverses acquises progressivement

4. Les activités privilégiées de formation :

- Micro-enseignement
- Leçon-essai
- Leçons avec objectifs précis et limités
- Stage d'intégration

5. Modalité d'accompagnement et de supervision

- Feed-back nombreux
- Guidage progressif
- Automatisation programmée

6. Modalités d'articulation « théorie-pratique »

Dans une perspective de transfert, il peut être utile d'expliquer les fondements théoriques des techniques utilisées. Mais l'essentiel reste de mettre en œuvre ces savoir-faire.

Vous trouverez toutes les modalités précises et le règlement du stage dans le dossier de stage correspondant au niveau de formation de la personne en formation.

⁸ Théorie issue de l'ouvrage « Former des enseignants professionnels » ; L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, 2012, Edition de boeck

SAVOIR-FAIRE RELATIONNEL ET DIDACTIQUE DU FORMATEUR ⁹

⁹ Ce chapitre est en grande partie inspiré :

- du rapport de recherche « Formation des Maîtres de stage » réalisé par Bernard Rey et Sabine Kahn en 2001 dans le cadre de leurs missions pour l'ULB.
- d'une intervention de Guy Carlier de l'UCL réalisée dans le cadre d'un colloque organisé par le service des formations des cadres de la DG Sport en Avril 2013.

INTRODUCTION

« Les sots se plaisent à enseigner, les sages à apprendre »

« Qui enseigne sans émanciper abrutit »

«La pédagogie d'un éducateur, c'est sa manière d'entrer en relation. Elle englobe sa vision du monde, ses valeurs, ses stratégies et ses outils de travail. Elle est globalisante.»

En guise d'introduction plongeons nous dans l'article « Le dialogue pédagogique »¹⁰

Tout le savoir-faire relationnel ou autrement dit « l'intelligence interrelationnelle » du formateur a comme objectif principal de créer un climat de confiance indispensable afin d'instaurer un environnement propice au dialogue pédagogique.

Les recherches récentes sur l'apprentissage et la cognition confirment l'importance des dimensions affectives et sociales. Le rapport aux savoirs, ne met pas en jeu uniquement des dimensions cognitives : il suppose tout un réseau informel d'aspects affectifs entre la matière et l'individu. Par exemple, le candidat ou le stagiaire peut très bien connaître la stratégie qui consiste à ouvrir ou fermer une situation de jeu mais sa mise en place sur le terrain avec les joueurs peut être suspendue par l'incapacité de faire l'effort nécessaire. C'est une variable affective, en l'occurrence, une attitude, qui opère le blocage de la stratégie efficiente. Ce sont également les attitudes qui interviennent dans les situations d'échec et qui finissent par générer une répulsion, voire une phobie à l'égard d'une matière face à laquelle l'élève finit par se trouver inapte à effectuer les tâches proposées, incompetent et souvent dévalorisé dans l'estime qu'il a de lui-même.

Un assez bon moniteur ou pédagogue peut se percevoir moins bon moniteur qu'il ne l'est, ce qui peut induire une attitude différente à l'égard de l'enseignement du tennis. Bien entendu, ces attitudes se développent dans un contexte social, relationnel, et le climat d'apprentissage peut jouer un rôle déterminant dans le développement d'attitudes et de valeurs favorisant l'apprentissage, l'aptitude du questionnement et la résolution de problèmes.

De nombreuses recherches ont mis en évidence l'importance du climat d'apprentissage pour atteindre des objectifs éducatifs donnés.

Il est important de développer un climat de confiance mutuelle qui permet à l'un d'intervenir sans être refouler par l'autre. Si le stagiaire a confiance en son formateur et est mis en confiance, il peut accepter sans aucun problème les interventions tant sur le terrain lors d'une séquence qu'en dehors du terrain lors d'un débriefing. En effet, si le candidat est persuadé que son formateur est juste, intègre et dévoué à sa mission de faire progresser, il considère que les interventions de celui-ci sont destinées à le faire évoluer positivement et donc dans tous les cas constructives. Dans l'hypothèse

¹⁰ Introduction basée l'article « Le dialogue pédagogique »

Québec français. Numéro 106, été 1997, p. 35-37 Sous la direction de Monique Noël-Gaudreault

Éditeur : Les Publications Québec français

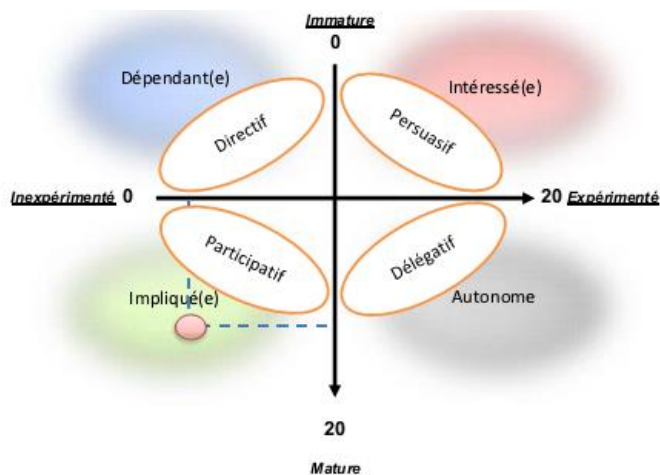
ISSN : 0316-2052 (imprimé) 1923-5119 (numérique)

contraire, le stagiaire a toujours dans le coin de la tête une certaine forme de méfiance qui l'empêche de se centrer sur le contenu du message.

Rappel : « Comme dans le syllabus du module « Profil de l'apprenant », nous parlons dans ce cours tantôt de « Formateur », tantôt de « Maître de stage », tantôt de « Chargés de cours » et tantôt de « Personne ressource ». Dans un esprit de simplification, nous ne faisons pas de distinction entre ces termes. Tout ce qui touche un de ces termes touche également les autres. Nous faisons la même simplification en ce qui concerne les situations d'apprentissage que nous appellerons des fois « tâches », des fois séquences, des fois situations didactiques.... »

ROLES MULTIPLES DU FORMATEUR

Les notions dont nous allons parler dans ce chapitre sont développées en complément du chapitre sur les différents types d'enseignants en fonction de la réceptivité et l'autonomie de l'apprenant. Reprenant pour rappel l'illustration suivante issue du chapitre « Style d'enseignement adapté au profil de l'apprenant » :



RÔLES FLUCTUANTS

Au cours de ses missions de Maître de stage ou de chargé de cours dans les ateliers de formation pratiques, le formateur doit pouvoir utiliser des casquettes différentes en fonction du moment et de l'objectif de son intervention.

Un bon formateur est donc une personne capable à bon escient, de façon pertinente et circonstanciée de... :

- **Fournir des ressources:**

Tant d'un point de vue technique que didactique que méthodologique que tactique. Il doit pouvoir répondre aux questions et donner des outils dans lesquels le stagiaire ou le candidat viendra puiser. Pour pouvoir mobiliser des ressources, il faut emmagasiner des ressources. Il doit donc pouvoir fournir des informations à jour valides. Pour faire preuve de précision et de concision lors de la présentation des informations, la PR doit être créative. (Mini-exposé, vidéos, séances critiques...)

- **Guider:**

Il doit donner des pistes de réflexion ou de pratique. Il devra pour cela utiliser les fiches de guidance mise à sa disposition dans le dossier de stage. Il doit également mettre en œuvre des activités d'apprentissage qui permettent aux stagiaires d'apprendre dans le cadre du processus de découverte guidée.

- **Echanger :**

Il devra faire en sorte de ne pas imposer de façon frontale ses idées mais plutôt les faire passer en restant dans la discussion. De plus en restant sur « l'échange » il pourra comprendre pourquoi l'apprenant agit de telle sorte et pourra donc adapter son action de formateur. De

plus, et c'est loin d'être négligeable, cela lui permettra de continuer à évoluer et apprendre de l'autre (Apprentissage continu, permanent et dynamique).

- **Planifier :**

Il doit être capable de prescrire des objectifs intermédiaires à atteindre dans un temps donné.

RÔLES PERMANENTS

Notons également qu'en dehors de tous les rôles fluctuants cités ci-dessus, le formateur doit garantir en permanence:

- Le respect des règles du stage et de la formation
- Le transfert sur le terrain des notions théoriques et pratiques vu lors de la formation. Il faut donc qu'il ait une connaissance pointue de celles-ci.
- La transmission et l'apprentissage. Peu importe le rôle qu'il doit jouer et le style d'enseignant qu'il doit adopter, il doit garder comme objectif son rôle de formateur.
- L'engagement de l'apprenant dans son apprentissage et le placer comme acteur et auteur.

IMPÉRATIFS SOUS-JACENTS

Les considérations mentionnées ci-dessus ne peuvent se mettre en place efficacement dans le respect du cadre des formations AFT que si le formateur accepte certaines règles élémentaires de fonctionnement. Il faut qu'il...

- soit en accord avec les contenus de la formation et avec le courant d'apprentissage « constructiviste » imposé à présent par le système des formations AFT
- soit apte et ouvert à collaborer avec l'AFT :
 - Supervision
 - Disponibilité
 - Echanges et contacts fréquents
 - Evaluation objective, sincère et non « protectionniste » du stagiaire

RELATION DE « MENTORAT »¹¹

QU'EST-CE QUE LE MENTORAT ?

L'exception ne fait pas la règle... Dans ce chapitre, nous ne parlerons que de la relation entre un Maître de stage et un stagiaire uniquement. En lisant les pages suivantes vous comprendrez que ce concept ne peut pas s'appliquer à un chargé de cours lors d'une formation didactique.

Le **mentorat** est une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre.

Ainsi, des *Mentor* du XXI^e siècle répètent l'histoire d'Ulysse qui mandate son ami Mentor d'éduquer et de prendre soin de son fils Télémaque; on observe présentement les mêmes caractéristiques fondamentales, un senior soutenant et éduquant un mentoré. Le mentorat ramène les valeurs et les pratiques centrées sur la formation continue, les liens intergénérationnels et la transmission des savoirs par le biais d'un lien privilégié entre deux personnes.

DES DÉFINITIONS DU MENTORAT, DU MENTOR ET DU MENTORÉ

Voici trois définitions-clés que nous vous proposons et qui résument bien la réalité sous-jacente au concept du mentorat. Les termes choisis sont le mentorat, le mentor et le mentoré; nous complétons ces trois définitions en précisant ce que nous entendons par relation mentorale. Nous devons retrouver dans ces quatre définitions les ingrédients essentiels à l'effet que le mentorat :

- est une relation privilégiée qui se développe à long terme;
- est une relation qui s'installe entre une personne confiante et expérimentée et une autre, moins expérimentée;
- suppose que la personne qui choisit d'être mentorée est disponible et disposée à accueillir le soutien de son mentor pour favoriser son développement professionnel et faciliter le vécu des transitions de la vie;
- implique des échanges où la communication honnête et l'ouverture constituent les attitudes fondamentales.

Voici les définitions que nous proposons :

- **Le mentorat** est une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre.
- **Le mentor** est une personne d'expérience qui possède l'assurance et la sagesse qui l'incite à valoriser le transfert de ses acquis à d'autres personnes moins expérimentées. Elle est donc motivée et disposée à offrir ses compétences, ses connaissances et sa vision de la vie à un

¹¹ Texte issu du site internet « Mentorat Québec » en date du 10 avril 2013. <http://www.mentoratquebec.org/>

plus jeune, afin de soutenir ce dernier dans la réalisation de ses objectifs personnels et professionnels.

- **Le mentoré** est une personne en quête d'accomplissement personnel et professionnel, motivée à utiliser les connaissances, les habiletés, les valeurs offertes par un senior, afin que soit facilitée l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels.
- **La relation mentorale** se caractérise par l'ouverture à l'autre, la réciprocité, la gratuité et le volontariat. Elle se développe à long terme, suffisamment pour faciliter le vécu des transitions personnelles et professionnelles, favoriser la réalisation de soi et contribuer au développement des deux personnes impliquées. Elle peut se développer dans le cadre de programme formel, quand une organisation favorise ce mode d'apprentissage et de développement personnel et professionnel. Elle a avantage à être encadrée par des règles éthiques définies en fonction des objectifs visés.

QUELS PEUVENT ÊTRE LES AVANTAGES DU MENTORAT?

Pour le mentor et le mentoré :

- Partage de valeurs, de vision, de savoirs, de pratiques
- Réinvestissement du savoir partagé et continuité créatrice (renouvellement des pratiques, innovations...)
- Cohérence dans les pratiques
- Collaboration plus efficaces
- Innovation, créativité accrue
- Apprentissage continu
- Développement professionnel
- Bien-être, satisfaction et qualité de vie au travail
- Plus grande vitalité ressentie

Pour les mentorés :

- Meilleure compréhension du milieu, de la culture organisationnelle (informations et savoirs d'expérience)
- Plus grand accès à certaines ressources et connaissances
- Élargissement de son réseau professionnel
- Développement de compétences et de carrière
- Meilleure capacité d'adaptation aux situations
- Autonomie professionnelle
- Consolidation de l'identité professionnelle
- Sentiment d'appartenance
- Confiance en soi, estime de soi
- Sentiment d'efficacité personnel

Pour les mentors :

- Valorisation de l'expérience
- Contact avec la jeunesse, nouvelles idées, nouvelles connaissances
- Satisfaction d'exercer sa générativité en participant au développement de quelqu'un
- Être utile professionnellement

Les caractéristiques du mentor :

- Disponibilité physique et psychologique
- Volonté de partager son savoir et de contribuer à la croissance des autres
- Intérêt pour le perfectionnement professionnel et l'apprentissage tout au long de la vie
- Plaisir à relever des défis
- Expertise, expérience, compétences et connaissances
- Habiletés communicationnelles (écoute, feedback positif et constructif, questionnement...)
- Communication directe dans ses interactions
- Honnêteté, ouverture, non-jugement, disponibilité et engagement
- Bonne connaissance de soi et de l'organisation
- Tendance à tourner au positif les événements de vie
- Confiance en soi, en les autres et en les processus émergents
- Compétence émotionnelle

LES CARACTÉRISTIQUES DU MENTORÉ

- Disponible et disposée à accueillir le soutien de son mentor;
- Prend en mains son développement de carrière
- Réceptive et motivée par rapport à l'expérience relationnelle
- Proactive et accepte les suggestions et remises en questions (attitudes, comportements, pratiques, certaines conceptions...)
- Trouve important de consacrer du temps et des efforts pour développer sa pratique professionnelle, pour s'améliorer de manière continue
- Souhaite apprendre au contact d'une autre personne
- Réfléchit sur des situations et sur son cheminement (praticien réflexif)
- Disposé à parler de lui-même, de ce qu'il vit
- Assume la responsabilité de ses choix

LES CONDITIONS DE RÉUSSITE D'UNE RELATION MENTORAT

- Jumelage qui s'appuie sur les affinités et les besoins complémentaires des personnes
- Engagement volontaire des personnes et implication l'un envers l'autre
- Rencontres régulières
- Qualité des rencontres de mentorat
- Authenticité et honnêteté
- Ouverture, confiance et respect mutuels
- Stratégies efficaces de communication
- Liberté d'expression
- Souplesse dans la démarche
- Préparation aux rencontres
- Stratégies proactives dans la démarche (besoins, objectifs, défis, initiatives...)
- Culture et pratiques organisationnelles qui soutiennent des valeurs de partages et de transfert.

CLIMAT RELATIONNEL

Vous trouverez ci-dessous les 17 différentes caractéristiques qui composent un climat d'apprentissage performant. Certaines d'entre-elles méritant un développement plus important font l'objet de chapitre complet dans les pages suivantes.

1. Moniteur actif:

Le formateur a beaucoup plus de crédibilité et ses interventions ont plus de légitimité s'il est encore actif en tant que moniteur dans le cadre de ses autres missions dans le monde du tennis. Le formateur peut de la sorte faire le lien entre la réalité de terrain et la formation et se mettre plus facilement à la place de l'apprenant.

2. Sincérité, honnêteté et franchise :

Il ne faut pas confondre « bonne entente » et « bon climat d'apprentissage ». En effet, en tant que Maître de stage et/ou formateur, le plus important est d'être en accord avec les valeurs inhérentes à la fonction c'est-à-dire enseigner et faire en sorte que l'apprenant apprenne. Comme expliqué plus en détails dans la partie « Image du formateur fourbe » le Maître de stage qui a comme priorité d'installer une relation uniquement « sympathique » et non d'être honnête et transparent et donc de ne pas jouer son rôle de formateur provoque inévitablement des décalages entre la perception du stagiaires de la situation et de ce qu'il devrait normalement produire à ce stade de leur formation.

Il faut réduire au maximum les décalages en favorisant les relations interpersonnelles et professionnelles honnêtes et objectives. Le Maître de stage ou le chargé de cours doit donc être le plus précis et le plus explicite possible que ce soit sur la conception des choses, les objectifs à atteindre ou encore sur ses attentes.

Bien entendu, oser dialoguer ouvertement avec le stagiaire, peut pour certain être très difficile. Voici un témoignage afin d'imager cela :

— “C'est très difficile de dire quand ça va pas, c'est très délicat. Surtout quand on sait qu'on reverra la personne après, mais là dans ce cas je me suis surprise à avoir eu le courage de le faire et de l'écrire dans le rapport”.

3. Confidentialité :

Il est également très important pour développer ce climat que les discussions, débriefing, réflexions gardent une certaine confidentialité. En effet, sauf accord « non forcée » de l'apprenant il n'est pas « juste » de porter à la connaissance des autres les erreurs commises par un stagiaire.

4. Reconnaissance de l'apprenant par le formateur :

Certains stagiaires ou candidats ont le sentiment d'être considérés comme des "élèves" et non pas comme des collègues, de ne pas être pris au sérieux dans leurs intentions pédagogiques, d'être brutalement sanctionnés dans leurs erreurs, d'être "cassés", voire d'être humiliés.

Le stagiaire a besoin d'être reconnu, par les élèves et aussi par le Maître de stage, comme un moniteur à part entière.

En ce qui concerne sa reconnaissance par les élèves comme un enseignant à part entière, elle est essentielle pour qu'il se trouve effectivement dans les conditions réelles d'exercice du métier. Par conséquent, la présentation du stagiaire aux élèves par le formateur et les termes qu'il utilise pour cela ont une importance essentielle. Le Maître de stage ne doit pas être avec le jeune adulte stagiaire comme avec ses élèves.

Ce problème est important, car le stage est l'occasion pour l'apprenant de commencer à adopter une identité professionnelle.

Le Maître de stage doit permettre au stagiaire d'essayer des démarches pédagogiques et didactiques acquises lors de la formation. La solution raisonnable que nous proposerions volontiers à cette demande est celle d'une **liberté encadrée**.

5. Tenir compte du profil de l'apprenant :

Afin d'optimiser la transmission des différents messages, il est impératif de tenir compte du profil de l'apprenant. Il faut tenir compte de son style d'apprentissage (Cf module « Profil de l'apprenant », de son canal de réception, de ses habilités du moment...

6. Développer et entretenir la motivation :

Comme expliquer dans le module « Profil de l'apprenant », la motivation est le moteur principal de l'apprentissage.

Il faut partir de la posture dynamique suivante : **La motivation se construit**.

C'est le rôle du formateur et plus encore quand le formateur est dans un rôle de Maître de stage que de motiver l'apprenant.

Les motivations sont de tout ordre allant des motivations les plus extrinsèques (points, valorisation financière...) aux plus intrinsèques. Bien entendu le formateur devra tenter de développer des motivations intrinsèques telles le plaisir d'apprendre et le plaisir d'enseigner.

Le plaisir d'apprendre peut être synthétisé par les étapes suivantes que doit tenter de mettre en place le formateur :

- Le plaisir d'agir
- Cette action laisse des « traces »
- Ces traces si elles sont positives augmentent le sentiment de compétence
- L'apprenant éprouve alors l'envie de retrouver ce plaisir ressenti
- Tout cela débouche sur l'envie d'apprendre à tout instant malgré la peur, l'impatience...)

7. L'authenticité :

Cf « Congruence ».

8. Congruence :

Cf « Congruence ».

9. Empathie et respect de l'autre :

Cf « Empathie ».

10. Considérations positives inconditionnelles:

Cf « Considérations positives inconditionnelles »

11. Asservité et communication:

Cf. « Asservité et communication»

12. Effet pygmalion:

Cf. « Effet pygmalion»

13. Développement de l'estime de soi :

Cf. « Développement de l'estime de soi»

14. Privilégier la posture d'accompagnateur à l'évaluateur:

Cf. « Le problème de l'évaluation »

AUTHENTICITE¹²

Selon Portelance (1997), c'est la capacité de se voir et de connaître ses principaux mécanismes de défense qui permet à une personne d'être véritablement authentique dans sa façon de communiquer avec autrui. Selon elle, les personnes authentiques ne jouent pas de rôle; elles demeurent toujours les mêmes. Elles sont des personnes vraies, spontanées qui savent s'affirmer sans se montrer agressives, qui évitent les attitudes défensives, qui sont cohérentes, ouvertes aux autres et fidèles à elles-mêmes. En ce sens, l'authenticité représente le premier fruit de la connaissance de soi.

Sans nécessairement faire un lien direct avec la relation éducative, Saint-Arnaud (1974) présente l'authenticité comme l'une «des conditions psychologiques de base pour susciter et maintenir un processus de croissance chez une personne». Authenticité dans la relation donc, qui se vit par la présence de soi à l'autre, incluant les aspects psychologiques ou socio-affectifs des personnes (Portelance, 1991).

Pour Buber (1959), cette authenticité s'exprime dans la relation dialogique par excellence c'est-à-dire l'enveloppement qui correspond, en quelque sorte, à l'élargissement de ce que l'on est à travers notre authenticité. C'est d'ailleurs l'authenticité partagée qui va ouvrir, selon lui, le dynamisme d'une véritable coprésence Je-Tu, initiée par le formateur.

En fait, l'authenticité découle de la connaissance de soi en ce sens qu'elle semble être comme une lumière sur sa propre vérité, son propre ressenti, ses convictions profondes et les conséquences de ses paroles et de ses actes. C'est comme une relation qui se crée entre soi et sa propre conscience, sa propre vérité, son être profond, le Je-Tu intérieur à soi, qui fait que l'on acquiert ainsi la possibilité d'établir un type de relation semblable avec autrui, le Je-Tu extérieur à soi.

¹² Chapitre basé sur le mémoire de MICHÈLE B. TREMBLAY
« L'EMPATHIE COMME MODELE DE COMMUNICATION
DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES » :
UNE RECHERCHE HEURISTIQUE
Novembre 1999
Université du Québec à Chicoutimi

CONGRUENCE

C'EST QUOI ?

L'authenticité se révèle d'elle-même lorsqu'une attitude de congruence est présente chez l'enseignant. Selon Rogers (Hannoun, 1976), c'est en effet en communiquant que l'authenticité s'accomplit. «Être congruent, c'est avoir surmonté tous les dualismes qui, ordinairement, marquent les personnalités inauthentiques»

La congruence est la manière d'être du formateur lorsque ses réactions vis à vis de son stagiaire ou candidat sont en harmonie avec ses sentiments profonds et avec les sensations qui sont les siennes en relation avec l'apprenant.

Le formateur est "congruent" quand il est ouvertement qui il est face à son apprenant - quand sa façon de se comporter reflète parfaitement ce qu'il ressent à l'intérieur de lui-même - quand sa réaction à son apprenant est ce qu'il ressent et non un faux-semblant ou une défense.

D'autre part, quand il fait semblant d'être "intelligent", ou "compétent", ou "attentif", il est dans la simulation dans sa relation à son apprenant -le comportement qu'il manifeste n'est pas congruent avec ce qui se passe à l'intérieur de lui.

Pour que la congruence ait un impact dans la relation, l'apprenti-moniteur doit "percevoir" le formateur comme congruent. Le degré d'authenticité du chargé de cours est sans importance : lorsque l'apprenant le perçoit comme faux et insincère, l'impact de la congruence sera substantiellement perdu. Parfois, il faut travailler beaucoup pour être cru, particulièrement avec un moniteur qui a une énorme expérience d'aidants "incongruents".

La congruence a plusieurs noms dans le langage courant. L'un d'eux est "sincérité". Les expressions alternatives sont "vérité" et "authenticité".

Le mot congruent a l'avantage de souligner que ce qui est décrit est l'accord entre les sentiments sous-jacents du formateur et son comportement extérieur. Cependant, même cette expression très utilisée peut parfois causer des difficultés au stagiaire qui la confond avec la notion de "congruence entre deux personnes". Le stagiaire pourrait interpréter la phrase "le Maitre de stage était parfaitement congruent avec le stagiaire" dans le sens de "le M.S. était parfaitement en accord avec le stagiaire". C'est ainsi que peut très vite surgir une confusion entre congruence et empathie.

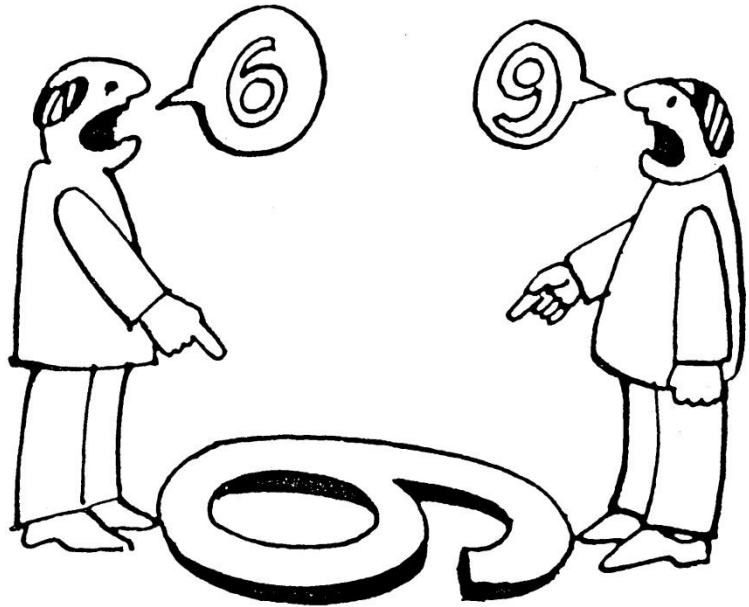
Il faut donc qu'au départ que la personne qui pense être chargé de cours ou Maitre de stage se pose vraiment la question de savoir si elle souhaite vraiment et si cela correspond à sa conception personnelle de son travail. Il ne faut pas que ce choix soit influencé par une demande ou une pression de sa structure (club, école de tennis) ou par un objectif financier.

POURQUOI LA CONGRUENCE EST-ELLE IMPORTANTE ?

1. La congruence **aide l'apprenant à faire confiance au formateur** et au processus d'apprentissage. Si l'apprenant perçoit la congruence du formateur, alors il saura que la réponse de ce dernier peut être acceptée avec une confiance ouverte et honnête. Il sait que le formateur n'a pas l'intention de le manipuler et, en conséquence, il peut se sentir plus libre dans leur relation. Dans l'approche centrée sur la personne, la congruence dissout le mystère du formateur. Le mystère évoque l'illusion du pouvoir; la transparence le dissout. Le but est d'établir une relation égalitaire dans laquelle le formateur doit mériter la confiance plutôt que de la commander par le mystère et la supériorité. La confiance que le formateur congruent mérite est celle d'une personne disposée à être pleinement présente en tant qu'être humain réel, vivant et en relation, qui ne se cache pas.
2. Une deuxième raison, mais en relation avec la première, pour laquelle la congruence peut-être importante apparaît à travers la **disposition du formateur à être ouvert à propos de ses faiblesses**. Il est ouvert au fait d'être confus, sans pouvoir, capable de faire des erreurs et de s'excuser, lorsque ce sont des éléments de sa réaction congruente à son apprenant. Cette ouverture à d'apparentes faiblesses peut précéder de complètes et nouvelles possibilités d'auto-acceptation pour l'apprenant qui passe sa vie à avoir peur de ses faiblesses.
3. Une troisième raison de l'importance de la congruence a trait au but même de l'apprentissage où, implicitement au moins, **l'apprenant s'efforce de devenir plus congruent lui-même**. Le stagiaire cherche à devenir plus apte à représenter ses sentiments et ses réponses de façon directe et juste, plutôt que de les cacher et de les déguiser. Bien que "prendre modèle" ne soit pas le but direct, il serait tout à fait inapproprié pour le formateur de présenter un comportement en opposition avec le résultat souhaité: il serait en effet impertinent de la part d'un Maître de stage d'espérer la congruence de son stagiaire en étant incongruent lui-même.

L'empathie est généralement définie comme étant la capacité de comprendre une autre personne comme si on était à sa place. Savoir être empathique, c'est en effet être en mesure de se montrer sensible aux autres, à leur subjectivité, à leur façon de voir et de ressentir les choses en se plaçant de leur propre point de vue, sans interprétation ni analyse de notre part. Elle est donc également une affaire de raison.

Plusieurs auteurs ont de ce fait défini l'empathie comme un outil professionnel indispensable à tous bons intervenants en pédagogie. Si l'acte d'enseigner est un acte réflexif, il est aussi un acte interactif basé sur la communication entre des personnes.



Gordon (1981), pour sa part, a exploré les bienfaits de l'écoute active chez les enseignants. Il croit qu'un enseignant qui profite des occasions que son métier lui offre pour se montrer réceptif et accueillant avec ses apprenants va davantage réussir à établir des échanges fructueux avec eux. Selon lui, ce sont principalement ces échanges qui vont favoriser et encourager la création, l'alimentation et le soutien d'un vécu relationnel enseignant/enseignés fort et efficace, sur lequel peut s'établir l'enseignement proprement dit.

Le vécu relationnel est, également selon De Koninck (1996), l'essentiel de l'acte éducatif. «L'élève doit sentir qu'il est au cœur des préoccupations pédagogiques de son enseignant.» Brunei et Dupuy-Walker (1988) associent d'ailleurs le bon climat à la qualité de la communication et décrivent l'empathie spécifiquement vécue dans l'apprentissage «comme un facteur pouvant contribuer à l'efficacité de l'apprentissage via la qualité de la relation qu'elle suppose entre le maître et ses apprenant». Reprenant pour le compte de l'empathie la démarche constructiviste, elles déclarent que l'empathie «comme tentative de compréhension de l'autre «comme si» on était l'autre, permet justement d'aider à mieux construire cet autrui».

¹³ Chapitre basé sur le mémoire de MICHÈLE B. TREMBLAY
« L'EMPATHIE COMME MODELE DE COMMUNICATION
DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES » :
UNE RECHERCHE HEURISTIQUE
Novembre 1999
Université du Québec à Chicoutimi

En fait, la présence d'empathie dans la communication entre un enseignant et ses élèves apporte des bénéfices non seulement au niveau de la relation entre les deux partenaires mais également au niveau de l'apprentissage qui devient éventuellement ainsi plus rapide et plus efficace.

LES TROIS ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE

1. La contagion émotionnelle :

En ce qui concerne la première étape, on peut comparer la contagion émotionnelle à une éponge capable d'absorber spontanément toute l'eau qu'elle peut contenir. Emphatiquement, il s'agit donc d'une attitude très réceptive qui se vit la plupart du temps intensément, spontanément, naturellement, sur de courtes périodes de temps et qui permet alors une compréhension profonde entre les personnes, souvent au-delà même des mots.

2. La prise de rôle :

Cette étape correspond également à une attitude empathique en ce sens que l'empathiseur, parce qu'il s'identifie à une autre personne, réussit à mieux la comprendre. L'empathie est ici basée sur la similitude entre les personnes. En effet, l'empathiseur comprend l'autre parce que ce qu'il dit ou ce qu'il ressent ressemble à ce que lui-même dirait ou ressentirait dans cette même situation. L'empathiseur ne ressent alors aucune difficulté à comprendre l'autre puisqu'il ferait ou dirait pratiquement la même chose que lui, s'il était à sa place. Au fond, l'empathiseur semble dire : Je te comprends parce que tu me ressembles. Mais il peut également vouloir dire : Si tu cesses de me ressembler, je ne te comprendrai plus et, à la limite, tu me décevras et je te rejetterai.

Il s'agit ici, tant pour la contagion émotionnelle que pour la prise de rôle, d'un vécu empathique affectif qui correspond, selon Brunei et Dupuy-Walker (1988), à la dimension davantage passive du processus qui laisse place à des états intérieurs tels que «la résonance, la contagion, le reflet, l'illumination, la perte de soi momentanée, l'imagination intérieure, la présence à l'autre qui sont teintés d'affectivité». Évidemment, ces états peuvent se vivre à des degrés divers selon les personnes et selon les situations.

3. Prise de perspective :

Mais c'est uniquement à la troisième étape de développement de l'empathie que cette dimension affective s'approfondit et s'objective avec la croissance de la capacité de prise de perspective. Il faut bien comprendre que cette dimension cognitive de prise de perspective ne vient pas ici remplacer mais bien s'ajouter à la dimension affective de l'empathiseur. Brunei et Dupuy-Walker (1988) explique que cette dimension cognitive est davantage active et correspond à des opérations mentales comme «observer, écouter, percevoir, discerner, déduire, inférer, saisir, comprendre et interpréter».

C'est en effet la capacité de prise de perspective qui permet à l'empathiseur de ne pas penser comme lui, qui ne ressent pas les choses comme il les ressent, qui ne les vit pas comme il les vit. L'empathie exige alors une décision de la part de l'empathiseur qui doit choisir de mettre en veilleuse sa propre perception des choses – renoncer momentanément à lui – afin de demeurer attentif et réceptif à la perception de l'autre – se concentrer sur autrui. Cette capaci-

té de prise de perspective est exigeante pour l'empathiseur car elle implique nécessairement un certain détachement émotif face à ses propres perceptions affectives et cognitives.

Si l'enseignant demeure aux deux premières étapes, il va percevoir et exprimer ce qui se passe en formation presque uniquement en fonction de ses goûts, de ses idées, de ses émotions et de ses préférences. Sa façon de communiquer ne contiendra alors pas assez de réceptivité objective, trop d'expression catégorique, ce que Buber (1959) appelle l'arbitraire de l'éducateur. Ainsi, l'enseignant va avoir tendance à «préférer» ceux qui vont lui ressembler et à confronter ceux qui seront différents de lui. On est loin ici de l'empathie de troisième étape qui se vit dans la différenciation des personnes à travers le phénomène d'individuation de l'enseignant et dont le fondement est justement un certain détachement émotif face à ses propres affects positifs et négatifs - reconnus et acceptés.

Goleman (1997) affirme même que certains formateurs ne développent pas complètement ces deux premières étapes empathiques. Le processus peut être en effet interrompu voire même inversé et l'empathie peut alors être plus ou moins remplacée par la méchanceté et même, dans certains cas, disparaître complètement, notamment chez les auteurs de crimes odieux.

UNE COMMUNICATION EMPATHIQUE

Pour exprimer son empathie, l'empathiseur utilise donc nécessairement tout un ensemble de techniques de communication verbales et non verbales. Il est difficile, voire même pratiquement impossible, selon Watzlawick et ses collègues (Winkin 1981), de concevoir un acte de communication qui ne comporterait pas un niveau non verbal. Selon eux, la communication doit en effet être considérée comme «un tout intégré» incluant autant le verbal que le non verbal.

- **Communication empathique non verbale :**

DeVito (1993) explique que c'est «par le biais d'une participation active se traduisant par des expressions faciales et des gestes appropriés, d'une concentration poussée manifestée entre autres par un contact des yeux, une attitude corporelle attentive ainsi qu'une proximité physique» qu'une personne peut démontrer non verbalement son empathie. Portelance (1997) précise que ce langage du corps - être ouvert et détendu, se tourner vers l'autre, le regarder - démontre mieux que les mots la réceptivité d'une personne, sa présence attentive à l'autre. Goleman (1997) estime, que 90% des messages affectifs des gens sont non verbaux.

- **Communication empathique verbale :**

L'empathie étant une communication globale, celle-ci va s'exprimer également avec des mots.

Le ton de la voix joue un rôle dans la communication empathique. Il communique, avant même les mots et le contenu du message, les affects de la personne qui parle et «c'est dans l'interaction des affects que réside le nœud de l'échange empathique» (Amado et Guittet, 1975).

- La reformulation : La technique verbale la plus connue comme porteuse d'empathie pour un enseignant, est la reformulation. Il s'agit ici pour l'empathiseur d'écouter l'autre, tant ce qu'il dit que comment il le dit, et de lui reformuler dans ses mots le contenu de son message et les affects qui s'y rattachent.

Rogers (1959) explique que c'est souvent cet effort de compréhension d'autrui qui permet à la communication de fonctionner entre les personnes lorsque les points de vue et les sentiments diffèrent. Cette façon de redire dans ses mots le message global de l'autre permet en effet de diminuer le caractère émotif d'une discussion et de réduire, rationaliser et rendre plus compréhensibles les différences de points de vue, en permettant à l'une ou l'autre ou aux deux parties d'abandonner peu à peu leur attitude défensive.

- La révélation de soi : Il s'agit ici d'une technique d'émission de messages. L'empathiseur exprime en effet une perception, une intuition, une observation, pendant ou après les situations ou les discussions. Il semble que ce soit le dévoilement de ces perceptions qui constitue ici l'effet empathique d'ouverture et de réceptivité.
- La métacommunication : DeVito (1993). C'est communiquer sur sa façon de communiquer. Le fait pour l'enseignant de revenir en arrière, de récapituler ce qui s'est passé en terme d'échanges de communication et de leur donner une signification semble à première vue une technique fort empathique en ce sens qu'elle permet à chacun de se mettre à la place de l'autre et de comprendre, sans parti-pris les situations, les opinions.

Ces deux techniques correspondent à une expression plus personnelle de l'empathiseur - c'est-à-dire non directement reliée aux paroles de l'autre comme la reformulation. L'empathiseur révèle ici plutôt des perceptions, des intuitions, des observations, des sensations et/ou des réflexions sur des situations ou des discussions passées et présentes dans le but de mieux comprendre ce qui se passe dans la classe.

LE RESPECT DE L'AUTRE

C'est à travers la notion de respect d'autrui que la congruence va pouvoir prendre tout son sens et permettre à l'authenticité de demeurer une attitude positive et favorable à l'établissement de relations harmonieuses entre les personnes.

«Le mot "respect" dérive d'une racine latine qui exprime le concept de "regard", explique Egan et Forest (1987). En effet, le respect est une façon particulière de regarder l'autre. Respecter quelqu'un signifie qu'on l'estime tout simplement parce qu'il est un être humain»

Dans la communication interpersonnelle, l'empathie, c'est-à-dire essayer de comprendre l'autre «comme si» on était à sa place, représente une façon privilégiée de manifester sa considération envers autrui car, d'une certaine façon, l'effort que l'on fournit pour entrer dans le cadre de référence de l'autre lui transmet un message de respect.

Rogers (Hannoun, 1976) affirme que «la congruence rend possible une relation directe entre maître et élève». Il explique que «c'est la reconnaissance de sa dignité de personne libre, donc source de spontanéité et d'initiative que je me dois de respecter comme telle».

Au même titre, donc, que le respect de soi passe par le respect de la personne contenue en soi, le respect d'autrui passe par le respect de la personne contenue dans l'autre. Et c'est ainsi que l'on peut tendre à accepter inconditionnellement ce que vit et ce qu'est l'autre en tant que personne humaine - et non pas nécessairement en tant que tel ou tel individu - à travers le respect de sa ressemblance profonde avec nous-mêmes.

DÉFINITION

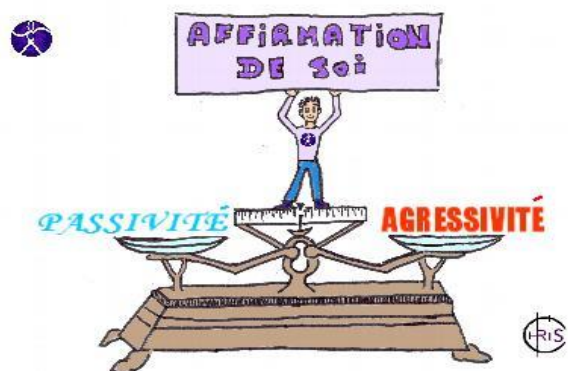
Sans doute vous souvient-il de votre vie d'enfant qu'il ne faisait pas bon dire tout ce que vous aviez envie de dire, eu égard à la bonne éducation et au respect de la sérénité des adultes. On se retrouve ainsi nombreux, en tant que formateur, en difficulté pour passer simplement et agréablement certains messages (reproches, critiques, commentaires sincères ou simplement nos souhaits). Il existe aussi certaines situations que l'on peut juger inconfortables.

Par peur de déplaire, de donner une mauvaise image de soi, de créer des émotions pénibles, certaines situations peuvent être ressenties comme inconfortables. Dans certains cas elles peuvent même nous faire perdre une partie de nos moyens, c'est à dire nous plonger dans des états émotionnels qui nous rendent la communication difficile, voire dans certains cas impossible, nous créant un blocage ou nous contraignant à la fuite.

Chercher à éviter ces situations n'est positif pour personne car cela provoquerait une accumulation de non-dits lourdement chargés d'hypocrisie ou de charges émotionnelles variées. De plus en termes de formation, cela n'apporte rien du tout à l'apprenant.

C'est pour résoudre ce problème qu'est née l'assertivité, (mot que l'Académie française n'a jamais retenu). Il reste donc rangé dans les néologismes du jargon psy (tiré du mot anglais « assertivness », le verbe « assert » signifiant « affirmer »).

Dominique Chalvin dit « Etre assertif, c'est être en mesure d'exprimer sa propre personnalité sans susciter l'hostilité de son environnement, c'est savoir dire « non » sans se sentir coupable, c'est avoir confiance en soi et savoir prendre les décisions difficiles ou impopulaires. ». Eric Schuler reprend la citation d'un inconnu la résumant par « ni paillason, ni hérisson ». Plus généralement aujourd'hui, l'assertivité se traduirait comme la capacité de s'affirmer librement, sans émotion dérangeante, dans la communication et les comportements, tout en respectant les autres. Une bonne façon de résumer la qualité de notre style de communication, essentielle autant pour l'enseignement.



¹⁴ Ce chapitre est inspiré d'un article de Joel Berger

Une communication assertive implique d'une part une qualité relationnelle fondée sur le respect donc l'écoute mutuelle et d'autre part l'aptitude à exprimer ce que l'on souhaite en s'efforçant de ne pas créer d'émotions désagréables.

Elle s'inscrit donc dans un respect des autres par le respect de leur point de vue, même si on ne le partage pas. Donc entendre, comprendre, et mieux encore savoir montrer que l'on a compris. Ce qui ne veut pas dire, au demeurant, que l'on est d'accord. Elle implique également être capable d'exprimer ce que l'on souhaite, en limitant les désagréments chez son interlocuteur.

DIFFICULTÉS

Comme tout ce qui touche au comportement, l'assertivité est facile à comprendre. On en perçoit d'ailleurs instantanément le déficit chez les autres. Mais ce n'en est pas moins difficile à pratiquer, pour des raisons émotionnelles plus que rationnelles.

Une communication assertive, fait appel à notre sagesse : elle conjugue l'authenticité des propos et le respect de l'autre. C'est à dire, capacité à être « dur » avec les idées, « doux » avec les personnes.



Une des célèbres colères de John McEnroe et ses relations houleuses avec les arbitres.
(Fig. extraite de : www.junglekey.fr)

Inspirons-nous des remarquables travaux de Fensterheim et Baer sur la confiance en soi pour proposer un modèle simple : en prenant un axe concernant la fermeté envers les positions prises et un axe pour la dureté des attitudes envers les personnes, il permet de visualiser notre tendance naturelle à augmenter ou diminuer les deux simultanément (axe orange). Autrement dit, nous durcissons notre position envers les gens lorsque l'on craint de ne pas tenir une position, ou au contraire nous lâchons nos positions pour être plus agréable et ne pas dégrader nos relations avec les autres.

La partie 1 de la matrice ainsi formée correspond à la tendance « poire » : je lâche sur les idées pour préserver les personnes. Je me tais, ou je fais preuve de complaisance en trahissant mes positions pour ne pas déplaire ou ne pas fâcher. Cela maintient une bonne relation, mais au détriment de soi.

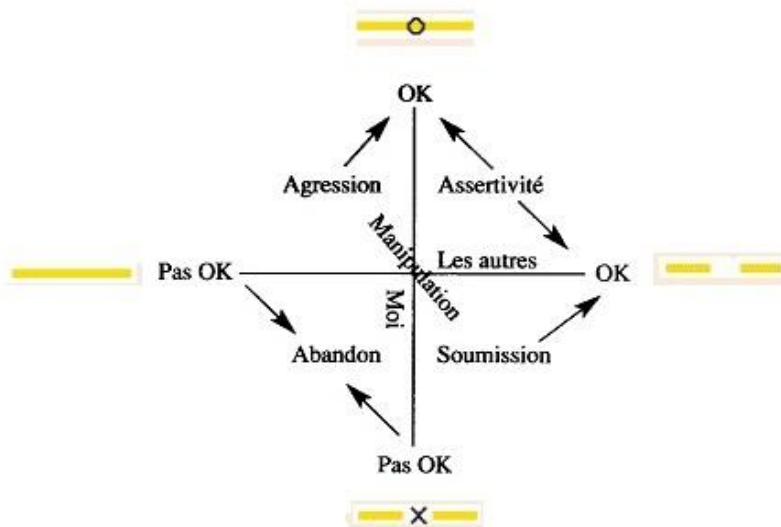
La partie 2 est la tendance « agressivité » : je maintiens mes positions sans tenir compte de celles de l'autre. C'est une utilisation de la force, qui dégrade la qualité relationnelle.

La partie 3 est celle dans laquelle nous pouvons dériver quand l'agressivité est sans effet : on finit par lâcher sur les idées tout en restant émotionnellement dans l'affrontement. C'est l'attitude du roquet : il aboie, mais ça s'arrête là. Aucune efficacité, et en prime une dégradation de la relation.

La partie 4 est celle de la relation assertive : elle conjugue la fermeté et l'authenticité du langage avec le respect de l'autre. Elle consiste donc à dissocier le point de vue et l'expression de la qualité relationnelle : je peux communiquer de manière authentique et ferme sur le fond, mais je garde respect, voire admiration ou (au sens large) amour de mon interlocuteur, avec un

ton agréable. Cette attitude assertive est très efficace et fort agréable pour tous, mais bien malheureusement, ce n'est pas du tout naturel ...

Ci-dessous une autre illustration de ce concept.



Comportements humains et positions de vie

COMMUNICATION ASSERTIVE EN SITUATION DIFFICILE (TELLE UN DÉBRIEFING DÉLICAT APRÈS UNE SÉQUENCE)

« Ce n'est pas parce que c'est difficile que l'on n'ose pas, mais parce que l'on n'ose pas que c'est difficile »

Pour paraître dures, les situations de communication n'en sont jamais désespérées. En effet, lorsque l'on dit d'une situation de communication qu'elle est difficile, c'est en général que l'obstacle à franchir est celui de nos émotions. Comme les émotions, de surcroît, sont contagieuses, les réactions que nous générons chez nos interlocuteurs rendent les choses encore plus difficiles. Les éléments de méthodes que nous vous proposons ont donc pour objectif de vous permettre de garder une expression authentique tout en restant dans un ton détendu et agréable, mais également de ne pas stimuler chez notre interlocuteur de réaction désagréable. Nous ferons appel aux quatre plans de la personnalité : Intention, raison, émotions et attitudes corporelles.

1. Renforcer les intentions :

a. Se pénétrer de l'enjeu de la communication

Après tout, pour avancer, il suffit que ce qui nous pousse soit supérieur à ce qui nous freine. Quelles que soient nos craintes, on peut toujours améliorer les choses en renforçant sa détermination. Avant d'aller plus loin, commencez déjà par la définition d'un objectif clair auquel doit vous amener cette démarche. Et par une rapide prise de recul, vérifiez au passage que c'est une intention authentique et non une action « par devoir » (la vraie détermination ne peut être créée que par soi-même).

Quel est le but poursuivi par cette communication ? Est-ce que se donner du mal en vaut la peine ? C'est la visualisation de la guérison qui pousse à un patient à passer sur le billard. Si vous pouvez vous imaginer heureux après avoir assumé cette communication, cela agrandira vos ailes et vous permettra de faire le saut. Si vous êtes bien conscient d'être seul à fixer le poids relatif de vos intentions et de vos peurs, vous admettrez logiquement que plus votre attention se porte sur cette vision positive du résultat, plus vous augmenterez son poids par rapport à celui de tout ce qui peut vous arrêter.

b. Se rappeler ses droits

Repensez aux souvenirs pénibles que vous devez aux gens dont on ne sait pas ce qu'ils veulent, ou ce qu'ils veulent dire. Vous ne souhaitez pas faire partie de leur club ? Alors décidez que vous avez le droit fondamental de vous exprimer. Plus vous le pratiquerez et plus vous constaterez que faire part clairement de ses intentions est le meilleur moyen de faire évoluer une situation qui piétine.

2. La raison et la méthode :

L'intention est reine, mais la méthode vous donne des points d'appui. Voici 4 points d'appuis :

a. Parler par faits

Un fait signifie ici un événement objectivement établi, voire vérifiable. Il est dégagé du point de vue de l'observateur. Il peut en général répondre à la très classique grille dite de Quintilien : QQQQCC (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ?).

Evoquer des faits dépouillés de toute inférence subjective a plusieurs avantages :

- Il est facile de se mettre d'accord sur un fait, et tout accord est un début favorable à une bonne communication.
- Il n'y a pas de jugement dans un fait. Il est issu d'une simple observation.

Il ne peut donc pas être reçu comme un reproche, sauf à l'y projeter soi-même. Il n'y a donc rien de vexant en soi à le présenter.

Comment s'écarte-t-on couramment des faits lorsque l'on est en situation difficile ?

- Par des généralisations:

"C'est toujours pareil", "on ne me prévient jamais" ... lorsque nous nous plaignons, il nous arrive de renforcer le message par des adverbessensés grossir la faute. Une manière compulsive de vouloir faire coller le monde à la réalité qui nous arrange. Erreur : la généralité n'est pas crédible, elle a donc peu d'impact. Et fatalement elle ne peut engendrer un accord. Elle contribue donc à renforcer la tension ou le conflit.

- Par des opinions

Un point de vue subjectif rajouté à un fait démontre un parti pris. Dans la difficulté, ce parti pris risque de montrer de l'adversité, ou un reproche larvé, et va créer un réflexe défensif. Cela peut déclencher une discussion qui va compliquer les choses.

- Par des accusations

Sur l'énoncé d'un fait, l'accusation peut n'être que dans la forme. "Tu n'as pas fermé la porte" peut être un fait, mais l'intéressé peut ressentir une accusation, surtout si c'est dit avec agacement. L'affirmation "la porte n'est pas fermée" sera moins vécue comme telle. Il est donc plus sûr d'éviter, autant que faire ce peut, le "tu" ou le "vous" dans l'exposé d'un fait.

b. Définir avec précision la communication jugée difficile :

On improvise très mal dans les moments émotionnellement délicats. Si l'on prend ce risque, l'improvisation va nous faire spontanément dériver du message difficile. On va se prendre les pieds dans le tapis en essayant d'amoindrir le choc : le message ne sera pas probablement énoncé dans toute sa clarté : il y a même à parier que la partie la plus délicate du message sera suffisamment déformée, ou tellement édulcoré qu'elle ne sera pas reçue en conformité avec l'intention initiale.

Pour éviter de se dérober au moment délicat, mieux vaut « sauter les yeux fermés », c'est-à-dire écrire la partie difficile du message, et s'obliger à la dire telle qu'elle aura été écrite.

c. Etayer et expliquer et donner du sens à ses positions :

Il ne s'agit pas d'argumenter. Le but n'est pas ici de convaincre, mais de garder une intention stable. Il est prudent de s'appuyer sur des assertions stabilisées, c'est à dire des assertions qui reposent sur une logique et non sur des idées toutes faites.

Avoir en tête l'intérêt que cette communication a pour vous, savoir en quoi votre interlocuteur peut y gagner, établir en quoi l'intérêt collectif est servi, seront pour vous des facteurs qui vous permettront de mieux passer les obstacles psychologiques.

d. Accoucher par la tête :

Méfiez-vous d'une introduction à caractère gentillet au prétexte de mettre de l'ambiance. Elle risque fort d'avoir un caractère de bonne humeur qui sonne faux, de rire « jaune ». Il vaut mieux se jeter à l'eau tout de suite.

Mieux vaut se débarrasser d'entrée de ce qui a le plus de mal à passer dans votre bouche. Plus vous ressentez le message comme difficile, plus vite il faut s'en débarrasser, en le délivrant tel que prévu. Au moins vous êtes sûr que ce sera fait, et vous vivrez plus détendu le reste de l'entretien.

3. Les émotions :

Pour ces situations difficiles, voici quatre bons procédés, les deux premiers étant largement, et de longue date, recommandés par les spécialistes :

a. Communiquer ses ressentis :

Quand nous éprouvons des émotions, elles sont là, et bien là. Rien ne sert de vouloir les masquer ou les nier. Comment ne pas en être victime ? Déjà en les considérant comme un fait biologique, et non comme une tare. Les émotions font partie de nos mécanismes naturels. Nous avons droit à nos émotions, et n'avons pas à en rougir.

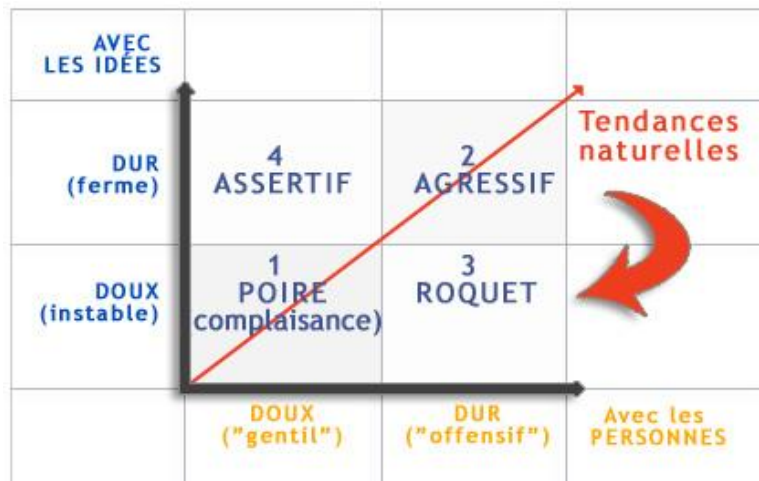
Lorsqu'elles nous gênent, dans les situations « difficiles », la manière la plus simple pour ne pas en souffrir ou faire souffrir son interlocuteur est d'en parler. Dès qu'une émotion désagréable s'annonce, acceptons de l'identifier, et autorisons-nous à en faire part, en la présentant comme un fait.

Nous pouvons avoir pendant un entretien difficile des émotions telles que la tristesse, la peur et même la colère. Nous les voyons en général arriver de loin et, conscient de ce que le malaise de la situation va créer, nous pouvons anticiper, en communiquant sur le sujet. Vous en parlez comme un fait [exemple : « ce que j'entends me met en colère »] et non comme un reproche [exemple : « tu me mets en colère »].

b. Différencier les positions prises et les personnes concernées

« Souple dans la forme, ferme dans les idées » (Vauvenargues)

Séparez ce qui est de l'ordre des idées et ce qui est de l'ordre de la relation. Se rappeler qu'il n'est pas nécessaire d'être dur ou agressif avec les personnes pour rester ferme sur les idées. Avoir une communication difficile à accomplir n'empêche pas d'aimer les gens. Cette conviction seule qui peut vous permettre de garder une bonne qualité relationnelle malgré le caractère difficile de votre position. Pensez aux 2 illustrations présentées dans les pages précédentes de ce chapitre :



Séparez donc bien les genres : on peut s'adresser aux personnes avec beaucoup de respect et d'affinité, et s'autoriser à donner et maintenir son de vue avec une force tranquille.

c. Utiliser des émotions qui dédramatisent :

Vous pouvez aller plus loin : au lieu de vous battre avec des émotions qui vous tirent vers le bas, vous pouvez cultiver des dispositions d'esprit agréables : joie, enthousiasme, sympathie ... La gravité, n'arrange en rien ce genre de situation. Le propos peut être sérieux, mais le ton peut rester enjoué et dynamique. Entraînez-vous à garder une position agréable et souriante, simple, sincère et énergique.

d. Aborder ces situations comme un jeu

Toute difficulté peut être approchée comme une bonne occasion d'amélioration personnelle. L'esprit étant joueur, cette adversité peut être rendue presque amusante, si l'on veut bien se donner un objectif réaliste et un plancher comme minimum exigé, à titre de règle personnelle. En progressant doucement, on y arrive toujours.

Par exemple, si vous ne réussissez pas à faire une critique en direct à quelqu'un, fût-elle constructive, vous pouvez aborder la prochaine occasion avec l'objectif de passer un message préparé sur le sujet, en vous donnant comme plancher (minimum acceptable) d'au moins aborder le sujet.

4. Aidez-vous des attitudes corporelles :

Bien que la communication soit un sport peu physique, le plan corporel peut être d'un grand secours pour asseoir sa stabilité émotionnelle dans les moments difficiles. Notre organisme associe en effet des émotions et des mouvements. Par exemple, la gaieté se traduit par la remontée des zygoma-tiques. Vous pouvez l'utiliser en sens inverse : rire physiquement aura tendance à vous rendre plus gai, avec un petit délai. C'est le principe simple du « yoga du rire ».

Si vous avez des difficultés très fortes dans certaines situations, déterminez une posture de référence que vous adopterez dans ces cas-là. Par exemple, assis droit sur une chaise, les avant-bras sur un bureau. Si nécessaire, trouvez-en une en position debout, dans laquelle vous vous sentez bien. Entraînez-vous, dans cette ou ces postures, à être détendu et à respirer profondément de l'abdomen. Associez-les à des idées et des émotions agréables. La répétition suffit à créer ces associations neuro-logiques. Ce type de méthode, typiquement anglo-saxonne, n'a peut-être rien d'intellectuellement

séduisant, mais c'est sans risque et ça a aidé beaucoup de gens. Ce serait dommage de ne pas l'expérimenter si vous avez des blocages.

Synthèse :

Dans tous les débriefings ou entretiens difficiles, ne pas sortir des quatre balises suivantes :

FAITS Présenter des faits précis Eviter les opinions et les généralités Ne jamais donner de jugement sur la personne Eviter les reproches et les accusations.	RESSENTIS Faire part si nécessaire de vos ressentis (enlève les émotions).
INTENTIONS Préparer par écrit les éléments difficiles à commun. Faire des demandes ou des propositions claires et concises Donner du sens (conséquences positives pour chacun) Faire immédiatement une demande de feed-back.	POSITION ASSERTIVE Laisser s'exprimer les réactions Ecouter le point de vue de l'autre avec bienveillance Garder avec aisance une posture et un regard droits Répéter vos demandes avec calme et fermeté.

CONSIDERATION POSITIVES INCONDITIONNELLES¹⁵

1. Il est très important de ne pas avoir de préjugé sur la personne qui vient pour apprendre. Il faut partir du principe que cette personne est de bonne volonté positive et qu'elle fera tout pour se développer. Autrement dit, qu'elle est de bonne foi. L'acceptation de ce concept permet de comprendre et de donner un sens aux erreurs inévitables de l'apprenant.
2. «Il est très difficile, voire même impossible, d'adopter cette attitude à l'égard d'autrui sans l'avoir d'abord à l'égard de soi-même», déclare Saint-Arnaud (1974). C'est ainsi que l'on revient une fois de plus à la connaissance de soi comme étant la base du cheminement humain menant à l'ouverture cognitive envers autrui et donc à l'empathie. La considération positive inconditionnelle d'autrui représente en réalité l'une des attitudes humaines les plus difficiles à vivre puisqu'elle exige de renoncer, même si ce n'est que pendant un moment, à soi-même.
C'est effectivement le fait de se connaître qui fait qu'une personne soit en mesure de renoncer momentanément à elle-même et à ses propres perceptions pour entrer sans condition dans la perception d'autrui. Et c'est le fait de concevoir positivement la personne en apprentissage qui nourrit l'intérêt que l'enseignant doit ressentir envers son élève.
3. Pour Rogers (1984), cette confiance, cette foi en l'homme à venir «est originelle, elle fonde toute entreprise éducative». Il s'agit ici d'une confiance qui doit être réelle et profondément enracinée dans l'être. «Cette confiance, on ne peut la simuler. Elle n'est pas une technique. Le facilitateur (l'enseignant) ne peut donner que la confiance qu'il éprouve réellement.»
4. Pour Postic (1979), «catégoriser un élève, c'est lui refuser à l'avance l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme, c'est, pour l'éducateur, se couper volontairement et définitivement de lui, et le condamner à se résigner ou à se révolter». Cette coupure qui s'établit dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant «catégorisé», empêche la communication de se maintenir entre les deux. L'apprenant se ferme alors à la parole du maître et il n'est plus question alors d'ouverture, mais de fermeture.
5. En réalité, l'empathiseur (Cf. chapitre suivant) conserve généralement une certaine forme d'évaluation intérieure face aux propos et aux sentiments d'autrui et ce, même en demeurant concentré sur les perceptions d'autrui. C'est ce qu'on appelle «l'attention flottante» qui permet d'être à la fois très concentré sur autrui tant en demeurant en contact avec ce qui existe en soi. Conscience de soi qui permet de tenir compte de l'ensemble de ses réactions face à autrui. C'est d'ailleurs celle-ci qui va permettre à la communication d'être non seulement empathique envers autrui mais aussi congruente par rapport à soi; les deux devenant inséparables.

¹⁵ Chapitre basé sur le mémoire de MICHÈLE B. TREMBLAY
« L'EMPATHIE COMME MODELE DE COMMUNICATION
DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES » :
UNE RECHERCHE HEURISTIQUE
Novembre 1999
Université du Québec à Chicoutimi

EFFET « PYGMALION »

Cet effet explique que la réussite d'un élève était influencée par les hypothèses que l'on pouvait mettre sur son destin. Il démontre que l'attente d'une personne vis à vis du comportement d'une autre peut conduire à sa propre confirmation. Concrètement, les élèves auxquels on accorde au départ « plus de valeurs » réussissent mieux. Voici l'expérience qui le prouve :

Rosenthal a sélectionné une classe d'un collège américain très défavorisé pour tenter son expérience. Il a fait passer aux enfants de cette classe un soi-disant test de QI. Puis, il brouille les résultats en surévaluant 20% des élèves et en modifiant aléatoirement les notes des autres. Enfin, il se débrouille pour que les professeurs prennent connaissance de ces résultats, croyant qu'il s'agisse d'une erreur de transmission de courrier de la part du scientifique. En clair, ils n'auraient pas dû avoir accès à ces résultats. A la fin de l'année scolaire, Rosenthal refait passer un test de QI aux élèves de la classe. Résultat : les 20% d'élèves surévalués ont extrêmement vite progressé par rapport au reste de la classe. Les enseignants ont porté un autre regard sur ces élèves.

Les attentes concernant les capacités d'un élève peuvent être élaborées dès la première rencontre selon différents critères: le genre, l'apparence physique, la classe sociale, l'origine ethnique, les performances antérieures... Rien d'étonnant si l'on se réfère à la théorie de la première impression.

En observant les enseignants, on voit qu'ils "administrent" un traitement particulier aux élèves qu'ils jugent moins capables. Les recherches ont répertoriés les caractéristiques suivantes dans leurs interactions:

1. Les formateurs acquiescent moins souvent avec les élèves qu'ils jugent plus faibles. On observe également qu'ils se maintiennent à une distance plus importante, qu'ils leur sourient et qu'ils les regardent moins souvent dans les yeux, qu'ils les soutiennent moins lors de leur éventuelle prise de parole.
2. En outre, les élèves jugés faibles se voient offrir moins d'opportunités pour apprendre. En effet, on les interroge moins souvent et des contenus moins complexes leur sont préférentiellement enseignés.
3. Les enseignants persistent davantage avec les élèves qu'ils jugent "bons" en leur fournissant plus d'indices pour trouver une solution à un problème et les questions de l'enseignant sont davantage reformulées.
4. Les élèves jugés "bons" disposent de plus de temps pour répondre.
5. Pour finir, les recherches attestent également que les élèves jugés faibles sont plus souvent critiqués pour leurs erreurs et moins récompensés pour leurs succès.

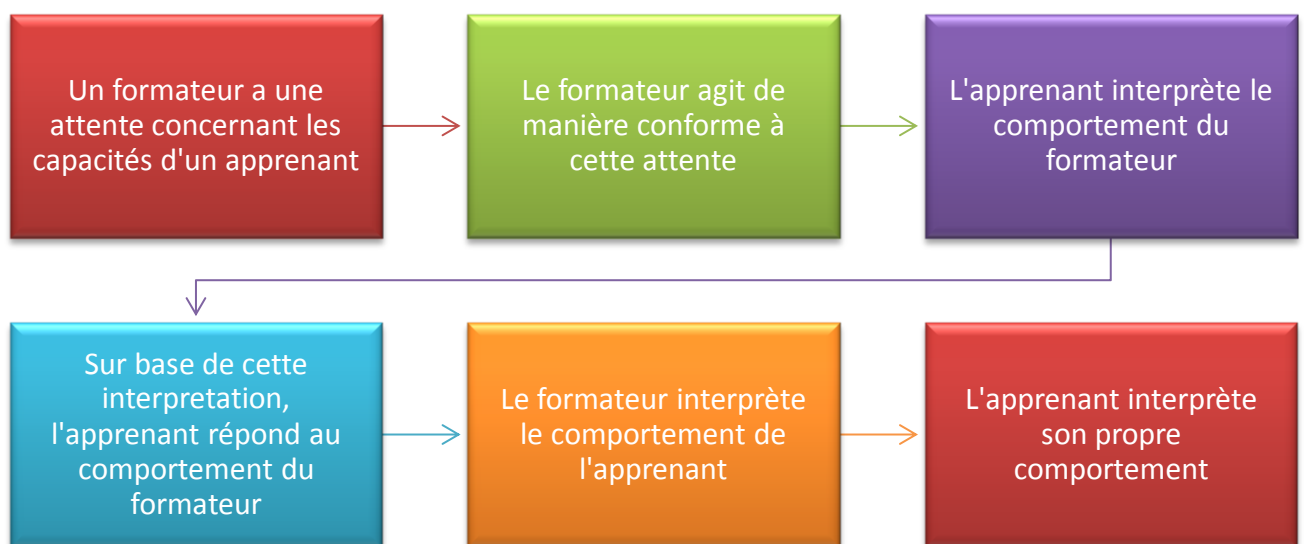
Une attente positive ou négative concernant les capacités d'un élève se traduit donc par une modification du comportement de l'enseignant à son égard. En clair, l'espoir que l'on porte à un stagiaire ou un candidat n'est pas bénin : si on ne croit pas en lui, il ne progresse pas.

Selon Cooper, les conduites différentielles de l'enseignant s'expliqueraient par le contrôle qu'il perçoit sur les performances des élèves. D'une manière générale, le besoin de contrôle est primordial pour tout individu et les situations perçues comme peu contrôlables sont évitées. Cooper montre que les enseignants perçoivent davantage de contrôle dans les interactions suivantes:

- Celles qui se déroulent en privé plutôt qu'en public (face à la classe)
- Celles qu'ils ont eux-mêmes initiées plutôt que celles initiées par l'élève
- Celles qui impliquent les enfants jugés "bons" plutôt que "mauvais"

Par contre, la perception qu'a l'enseignant des possibilités de réussite des bons élèves est peu affectée par les caractéristiques de l'interaction (public/privée...), l'élève est supposé réussir en toutes circonstances.

Le mécanisme de l'effet Pygmalion peut se résumer de la façon suivante :



ATTITUDES FRÉQUENTES A ÉVITER

L'IMAGE DU FORMATEUR DÉSABUSÉ

Rien n'est pire aux yeux des stagiaires interrogés, que le Maître de stage désabusé, celui qui est usé par son travail ou, pire encore, aigri. Il peut arriver qu'il tente de décourager le stagiaire.

« C'est usant, j'en peux plus, j'attends la retraite avec impatience. Ça serait à refaire, je ne choisirais pas ce travail ! », on aurait dit qu'elle voulait me dégoûter. »

Il peut arriver aussi qu'il se décharge sur le stagiaire de rancœurs accumulées :

« Il y a des maîtres de stage qui n'arrêtent pas de dire des méchancetés sur les enfants. Moi, je trouve ça insupportable ».

Pour tous les stagiaires, la première qualité d'un maître de stage est d'abord d'aimer (encore) son métier.

S'il est des maîtres de stage qui offrent ainsi une figure très dégradée du métier, d'autres au contraire, sont prêts à partager leur enthousiasme avec les stagiaires. C'est d'ailleurs avec ceux-là que les stagiaires feront un bon stage et apprendront beaucoup.

L'IMAGE DU FORMATEUR “ FOURBE ” :

Il y a, chez la plupart des stagiaires, la crainte d'une fourberie possible du formateur. Pour tous les stagiaires, tout Maître de stage est potentiellement hypocrite. Il ne sera lavé de ce soupçon que lorsqu'il aura rendu son rapport de stage, c'est-à-dire lorsqu'il aura évalué le stage ou le stagiaire sans que celui-ci ait le sentiment d'avoir été trahi.

Afin d'imager cette fourberie potentielle, voici 2 exemples de situation que des stagiaires pourraient vivre et qui montre un énorme décalage entre ce qu'ils ont ressenti pendant le stage et la teneur du rapport :

- **Relation impeccable pendant le stage puis rapport désastreux :**

— *“Au premier abord ça passait, ça allait. Je me suis rendu compte qu'elle était très tolérante. Au début ça m'a même fait peur. Elle me disait : “oui, fais, fais ; pas de problème, fais, fais”. Et je me suis dit : “À quel moment elle va m'arrêter ?” Moi dans mon optique, c'est vrai que je sortais d'un stage qui s'était pas bien déroulé et j'avais eu de moins bons rapports avec un maître de stage et je me disais : “où est-ce qu'elle va me freiner ?” Parce que je lui donnais des idées, je lui présentais les prépas et elle me disait : “vas-y, c'est bon, c'est bon”. Je me disais : “elle va me bloquer un jour”. Elle ne m'a jamais bloquée. C'est là mon bonheur. Ce n'était pas du laxisme, c'était une confiance [...] Elle n'a jamais eu un rôle répressif. J'étais*

en formation, mais j'étais dans un rapport humain. C'était un rapport d'égale à égale, quoi. J'y suis retournée hier, elle m'a demandé mon avis pour quelque chose. C'est quelque chose qui fait plaisir. On se dit : "je ne suis pas un sous-fifre, je ne suis pas considéré comme un élève même si j'en suis un quoi, j'apprends mais à ses yeux, je suis quelqu'un qui a des idées et qui peut avoir des choses productives également". Donc il y avait vraiment un échange. C'est vraiment le fait de l'échange qui a fait que ça s'est bien passé. Puis quand j'ai reçu mon rapport je suis tombée de haut car celui-ci mentionnait que je n'étais pas capable d'enseigner !!"

- **Relation froide pendant le stage puis rapport super :**

— "La Maître de stage était peu disponible pour moi au début. Je me suis dit : "ah elle n'aime pas ce que je fais ou elle ne m'aime pas moi ou elle trouve que mon attitude avec les joueurs n'est pas bonne et il s'est avéré, à la fin, elle m'a dit : "ah on ne dirait pas que tu es en deuxième, tu devrais être en troisième !". Et moi pendant tout mon stage j'allais voir ma copine et je lui disais que j'avais peur d'y aller. Je lui disais : "bon qu'est-ce qu'elle va encore dire !" Justement elle disait rien, alors je ne savais pas, puis à la fin j'étais soulagée parce qu'elle m'a donné un super bon rapport, j'aurais jamais cru que j'aurais un rapport comme ça. Quand j'ai lu ça, j'étais étonnée ; ma copine aussi parce qu'elle voyait bien qu'elle était froide avec moi et à mon avis, je ne sais pas si elle est toujours comme ça dans la vie de tous les jours et à la fin elle commençait à parler avec moi, elle était plus agréable. Mais moi à un moment, je ne voulais pas y aller, par exemple, avec les enfants je suis toujours motivée, et là j'avais peur de donner cours et je me disais : " elle va trouver que je ne donne pas bien cours".

Ce genre de considération et de situations apporte inévitablement des comportements inintéressants en termes d'apprentissage. En effet, les stagiaires peuvent adopter une attitude délibérément complaisante vis-à-vis du maître de stage. Dans cette posture de survie qu'ils empruntent, l'important n'est pas de se former au contact du Maître de stage, mais de lui plaire pour avoir une bonne note. Exemples :

— "J'étais pas du tout d'accord avec sa façon de donner cours. Mais je faisais comme elle, je lui frottais la manche pour avoir un bon rapport"

— " C'était tout du travail au panier. Je voulais faire travailler les élèves en utilisant les 3 parties de la séquence (observation, adaptation, intention). Il m'a dit que ça ne marcherait pas. Je n'ai pas insisté. Je voulais réussir mon stage."

L'IMAGE DU FORMATEUR HUMILIANT :

Voici deux exemples de réaction d'un apprenant ayant subi une humiliation:

— "Quand elle a quelque chose à me dire sur la façon de donner cours, qu'elle le fasse pas devant l'enfant parce qu'elle m'a critiqué devant l'enfant. Donc l'enfant s'est dit : "tiens, elle lui crie dessus comme elle me crie dessus, donc on est sur un pied d'égalité" donc à la fin, il me montait dessus et ça marchait plus, donc c'est un gros reproche que j'ai à lui faire".

— " Le Maître de stage de ma copine, « cassait » tout le temps et venait me le dire à moi. Je trouve que les critiques doivent être faites à ma copine, c'est à elle à évoluer dans ces points-

là. Ma copine se rendait bien compte que les relations qu'elle avait avec elle [la maître de stage] n'étaient pas bonnes. Même si je peux savoir pour m'informer et moi m'améliorer, je trouve que c'est elle la première intéressée. "

Ce genre de comportement du formateur a des conséquences négatives énormes en ce qui concerne la confiance de l'apprenant et peut amener dans certains cas à l'abandon complet de la formation et du métier de moniteur de tennis.

Parfois, les Maîtres de stage ne s'appuient pas sur les aspects positifs de l'intervention du stagiaire pour l'aider à progresser. **Ils ne font, au contraire, ressortir que le négatif.** C'est ce que nous dit cette stagiaire :

— “Lors de mon stage, en fin de journée, le formateur disait les critiques ; ce qui n'avait pas été, jamais les points positifs. Donc elle ne critiquait pas toutes les activités. Par exemple, il y avait deux choses qu'elle n'avait pas aimé ou qui n'avaient pas été comme elle voulait, alors elle disait : “Tu aurais pu faire autrement”, mais elle disait jamais les points positifs. Cela dépend du caractère du formateur. Moi je préfère ceux qui encouragent. Je trouve qu'il faut un juste milieu : encourager et dire les critiques positives ou négatives, parce que les négatives, c'est dévaloriser et après on se sent pas bien ”

L'importance de ceci est également développée dans le chapitre suivant « Développer l'estime de soi »

L'IMAGE DU MAÎTRE DE STAGE QUI INTERVIENT À LA PLACE DU STAGIAIRE :

Voici un témoignage d'un stagiaire qui peut servir d'exemple:

— “ Dans l'ensemble mon stage s'est bien passé, mais je dois dire à propos du Maître de stage, puisque c'est de ça qu'on parle maintenant, que je trouvais qu'il était un peu envahissant. Il marchait un peu trop sur mes plates-bandes, il intervenait tout le temps, tout devait se passer comme il le voulait. Tout devait être à sa sauce. Il me laissait très peu d'initiative.[...] En fait, je suis pas très douée pour l'initiation des petits, donc je tâtonne pour le moment. Cela aurait pu me convenir à partir du moment où je peux quand même mener mes activités moi-même, sans avoir des interventions systématiques de la part du Maître de stage. Moi je trouvais que c'était épouvantable. J'ai essayé de lui faire comprendre mais je ne crois pas que ça a marché. Je lui ai dit que j'aimerais quand même pouvoir gérer la séquence tout seul et que s'il intervenait tout le temps, ça allait peut-être poser des problèmes. Et si les enfants ont l'habitude de la voir intervenir, ils auront peut-être du mal le jour où moi je serai seule face à eux. Mais je crois que ce n'était pas méchamment qu'il le faisait. ”

Il est peu probable que ce stagiaire peu sûr de lui (“En fait, je ne suis pas très douée pour l'initiation donc je tâtonne pour le moment”) ait gagné en estime de lui et ait pu développer des compétences. De plus, il est impossible de la sorte de rentrer dans le climat de confiance indispensable expliqué précédemment et d'engager l'apprenant dans un apprentissage réflexif. Le fait de laisser un peu faire l'apprenant est important car cela lui laisse la possibilité de « rétroagir » c'est-à-dire adapter son comportement en fonction de ce que les joueurs font et de la façon dont les choses se passent.

DÉVELOPPER L'ESTIME DE SOI DE L'APPRENANT¹⁶

C'EST QUOI ?

L'estime de soi est la façon dont une personne se perçoit. L'estime de soi d'une personne peut donc être affectée par les commentaires positifs ou négatifs qu'il reçoit des autres, y compris les messages qui résultent de la participation à des activités de formation.

L'IMPORTANCE DE L'ESTIME DE SOI DANS UNE FORMATION

Afin d'engager l'apprenant dans son apprentissage et faire en sorte qu'il cherche à développer des compétences professionnelles et une identité professionnelle,

- **Identifier les points forts :**

Il est important de faire prendre conscience à cet apprenant qu'il a des points forts et qu'il doit s'en servir pour développer d'autres éléments. Il doit baser ses démarches pédagogiques sur ses ancrages. Le Maître de stage doit donc relever et identifier ces points forts et les mettre en évidence afin que le stagiaire soit en confiance et ose faire des « recherche », des essais...des erreurs méthodologiques et pas uniquement des reproductions dénuées de sens.

Les formations donnent aux apprenants la possibilité d'acquérir de nouvelles habilités didactiques et d'évaluer leurs aptitudes en situation d'enseignement. Les moniteurs qui ont une bonne estime de soi tendent à apprendre mieux que ceux pour qui ce n'est pas le cas.

Il est donc primordial d'utiliser un langage positif, adapté et « dosé » car même les remarques qui semblent anodines à la personne qui les fait peuvent avoir un impact considérable auprès du stagiaire ou du candidat. Il faut donc toujours évaluer l'impact possible de ce que l'on s'apprête à dire aux candidats avant de les dire.

Gardons malgré tout à l'esprit que ce concept ne veut pas dire que l'on doit « mentir » ! Le formateur doit rester objectif et honnête afin d'éviter les décalages comme expliqué précédemment. Il faut donc toujours trouver quelque chose que le stagiaire réussit bien et le lui faire savoir, même si parfois il faut évidemment indiquer ce qui doit être amélioré.

Ce concept est également développé sous un autre angle dans le chapitre « Débriefing réflexif »

- **Situations didactiques adaptées :**

Il est important aussi de créer des situations graduées en difficulté de manière à ce que la réussite soit assurée à tous les coups. Il faut pour cela tenir compte de la Zone Proximale de Dévelop-

¹⁶ Ce chapitre est fortement inspiré du Programme National de Certification des Entraîneurs du Canada (PNCE) élaboré par l'Association Canadienne des Entraîneurs (ACE) et plus particulièrement le module « Enseignement et apprentissage »

pement (ZDP) et donc bien évaluer ce que l'apprenant peut faire seul ou en compagnie du formateur. C'est simplement ce que l'on appelle la pédagogie de la réussite.

SIGNES TÉMOIGNANT UN MANQUE CHEZ UN APPRENANT

- Il évite de faire une tâche ou de relever un défi ou abandonne dès la première frustration
- Il devient intraitable afin de camoufler son sentiment d'incapacité, de frustration ou d'impuissance
- Il trouve des excuses ou diminue l'importance des événements (« Ça ne sert à rien »)
- Il se marginalise en perdant ou en réduisant ses contacts avec ses amies ou avec les autres en général
- Il a des sautes d'humeur avec des périodes de silence
- Il émet des commentaires négatifs à son égard tels que « Je ne fais jamais rien de bien », « je ne comprends rien »...
- Il accepte difficilement les louanges et la critique
- Il s'occupe à outrance de l'opinion des autres (autres apprenants ou formateur)

SUGGESTIONS POUR AIDER

- Accueillir comme il se doit l'apprenant à chacune de ses arrivées
- Manifester de la confiance en leur capacité d'apprendre
- Leur témoigner du respect
- Leur dire quelles sont leurs qualités, ce qu'ils font de bien
- Leur montrer qu'on les apprécie en tant que personne
- Communiquer de manière positive avec eux
- Offrir des activités qui conviennent à leur niveau. Fixer des objectifs et des attentes réalistes fondés sur leurs aptitudes du moment
- Féliciter sincèrement et fréquemment
- Encourager l'effort plutôt que la réussite
- Leur confier des responsabilités
- Solliciter leur avis
- Leur faire connaître le plaisir que procure le fait d'enseigner.

ATTITUDES PERMISSIVE ET ATTITUDE NORMATIVE

Le Maître de stage doit-il avoir, vis-à-vis du stagiaire, plutôt une attitude permissive ou plutôt une attitude normative ?

L'une et l'autre peuvent se justifier :

- **la permissivité** : C'est laisser le stagiaire adopter des postures pédagogiques qu'on ne partage pas. Cela ouvre la possibilité au débutant de se forger une identité professionnelle qui soit vraiment la sienne ;
- **la normativité** : C'est lui dire quelle est la bonne manière de faire. Cela peut être le résultat d'une véritable intention formatrice du maître de stage sur le stagiaire.

Si le stage a un intérêt dans la formation, c'est justement pour que « l'apprenti-moniteur » confronte ce qu'il a appris lors de la formation avec la multiplicité des contraintes qui sont présentes dans un club donné avec des élèves donnés. Cependant, il faut trouver le juste milieu entre le fait de permettre à l'apprenant d'essayer, de mettre en place des processus méthodologiques et le fait de garantir un enseignement de qualité aux joueurs qui se trouvent sur le terrain au moment où le stagiaire réalise son stage.

Le stagiaire a besoin qu'on lui reconnaisse un droit à l'erreur. Mais l'erreur est évidemment dommageable pour les élèves qui se trouvent sur le terrain au moment de l'erreur. Le Maître de stage doit concilier ce qu'il doit au stagiaire et ce qu'il doit aux élèves.

A cette contradiction, on peut ajouter qu'il reste indéniablement un risque à ce qu'un débutant fasse des erreurs dans sa pratique d'enseignement. Mais ces risques peuvent être limités et encadrés. Il restera toujours un risque de maladresse ou d'erreur, parce que c'est un moment où le stagiaire se confronte à une situation à la fois complexe et fluctuante en laquelle l'imprévu est toujours possible.

Le formateur doit donc autoriser le droit à l'erreur que ce soit une erreur technique, méthodologique ou encore relationnelle à condition que cette erreur soit commentée, critiquée, traitée aussi vite que possible.

DEBRIEFING REFLEXIF

Dans ce chapitre comme dans tous les autres, les notions qui y sont développées sont d'application aussi bien dans la relation entre un Maître de stage et un stagiaire qu'entre un chargé de cours et un candidat dans le cadre d'une formation didactique.

DÉBRIEFING

Il est important ici de bien faire la différence entre un « feed-back » et un « débriefing » :

Feedback :

= la transmission active d'informations correctives basées sur l'évaluation d'une action, d'un événement ou d'un processus, à un/des participant(s)

Débriefing:

=réflexion guidée ou facilitée durant un cycle d'apprentissage expérientiel. Il s'agit de savoir mener, d'une manière très spécifique, un entretien avec le stagiaire sur ses prestations. Il faut entendre par prestation, non seulement les moments où le stagiaire a assuré une leçon ou une activité devant les élèves, mais aussi la préparation des leçons et même, plus généralement, les projets ou intentions qu'il peut formuler, y compris oralement, et qui concernent ce qu'il pourrait faire avec les élèves. Le débriefing est donc « une forme » de feedback qui ne se limite pas à la transmission active d'informations correctives.

Cette compétence répond à l'exigence que le Maître de stage renvoie sans arrêt au stagiaire un feed-back qui soit précis et sans complaisance. C'est là une exigence d'éthique de la formation. Cela renvoie aussi, comme nous l'avons vu, à des demandes fréquentes des stagiaires et au regret qu'ils expriment parfois d'avoir été abusés par un langage double (Cf. « Image du formateur fourbe »). Mais en même temps, les stagiaires craignent d'être humiliés ou, au moins déstabilisés, par les critiques qui pourraient leur être faites d'une manière trop directe sur leurs prestations. Il convient donc que les remarques faites par le Maître de stage sur les activités du stagiaire, tout en restant exactes et sans concession, soient présentées sur un mode encourageant et non destructeur en utilisant les techniques de communication développées dans les chapitres précédents (Cf. « Communication et empathie », « Communication et asservité » « Authenticité »). Retenons également ce qui a été développé précédemment : le formateur doit tenir compte du canal de réception du candidat (visuel, kinesthésique, auditif)

DÉBRIEFING RÉFLEXIF

Nous parlons d'échange "à visée réflexive", pour indiquer que l'intention du maître de stage ou du chargé de cours doit être, dans ces échanges, de provoquer chez le stagiaire une prise de conscience à la fois de sa conduite pédagogique réelle ou anticipée et de la situation objective dans laquelle elle s'exerce. Le formateur joue dans ce cas son rôle de facilitateur.

Pour évacuer complètement le sentiment, exprimé parfois par les candidats ou stagiaires, que les Maîtres de stage ou le chargé de cours ne considèrent comme valide que ce qui est conforme à leur propre choix pédagogique et didactique, il conviendrait que le maître de stage mène ces entretiens selon en respectant les règles de base suivantes :

- Garantir la sécurité affective : Diminuer le stress, la tension, verbaliser et faire verbaliser les sentiments et les émotions
- S'abstenir totalement de jugement sur la personne ; on n'évalue pas une personne, mais une ou plusieurs prestations.
- Faire concorder le débriefing avec les objectifs d'apprentissage fixés avant l'analyse.
- Ne pas émettre, dans un premier temps, de jugement sur la prestation du stagiaire.
- Contextualiser :
 - Lui demander de décrire ce qu'il a fait (sur le plan pédagogique et didactique), avec ses propres mots, ainsi que les difficultés qu'il a lui-même ressenties.
 - Lui demander de confronter ce qu'il estime avoir fait avec ce qu'il a voulu faire.
 - L'inviter à confronter ce qu'il a fait avec ce qu'il sait des élèves, de la matière, du contexte.
- Décontextualiser : Faire des liens, générer le transfert des connaissances à d'autres situations.
- Recontextualiser : Lui demander de formuler les valeurs (pédagogiques, éducatives, éthiques) qui sont au fondement de ce qu'il a voulu faire.
- Activer, mobiliser les connaissances acquises antérieurement.

Il s'agit finalement que l'apprenant perçoive lui-même les difficultés qu'entraînent ses choix et son attitude, les contradictions de ses choix, les erreurs, ses insuffisances, etc. L'énoncé par le Maître de stage des erreurs ou insuffisances du stagiaire, non seulement pourrait blesser celui-ci, mais risquerait de ne pas être compris de lui ou d'être rapporté à la subjectivité, voire à la malveillance du maître de stage. Car ce repérage d'erreurs peut relever d'une logique que le stagiaire ne possède pas ou qui est antagoniste avec les représentations qu'il se fait du métier et de la matière à cet instant-là de sa formation.

Apprendre, rappelons-le, c'est modifier son système de représentations. Or les pédagogues savent qu'un individu ne modifie pas son système de représentations, simplement parce qu'on en formule un autre devant lui. Il faut donc que le stagiaire se rende compte par lui-même de l'inadéquation de sa perception ou de sa pratique du métier. D'où la forme de ces échanges dans lesquels il doit être poussé, par une série de questionnements, à s'interroger et à avoir une saisie réflexive de sa pratique.

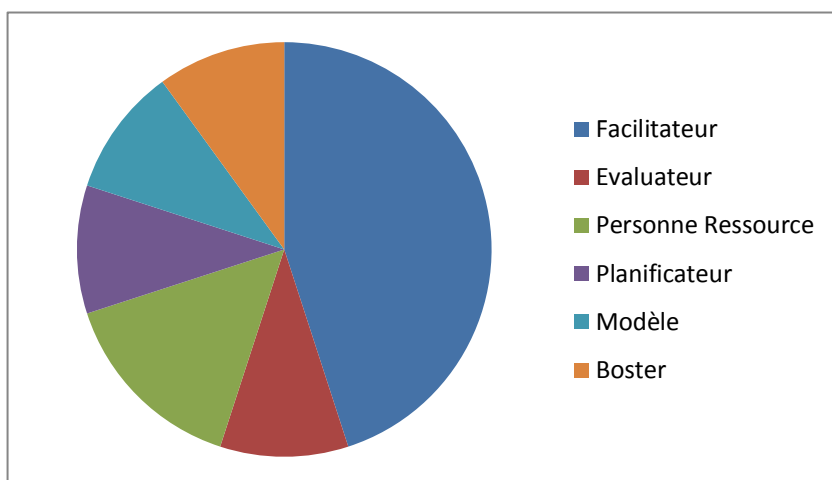
Cette compétence elle est à l'œuvre dans l'ensemble de la relation avec le stagiaire et constitue la pièce essentielle de l'attitude formatrice du Maître de stage.

Un tel entretien est indispensable pour une évaluation qui se veut formative et qui donc analyse pas à pas les prestations de la personne en formation. Cette analyse doit toujours se référer au contrat de formation établi en début de stage et aux objectifs fixés avant l'analyse. Il doit permettre au stagiaire de voir le chemin parcouru ainsi que les points qui restent à travailler. C'est à cette condition qu'on évitera le sentiment d'arbitraire. C'est aussi par ce moyen qu'on évitera le reproche que certains pourraient faire à leur Maître de stage de pratiquer un double langage consistant à approuver leur prestation en leur présence et à la critiquer devant les superviseurs AFT.

RÔLES DU MAITRE DE STAGE PENDANT LE DÉBRIEFING

Le Maître de stage doit pouvoir jongler avec plusieurs casquettes pendant le débriefing. Il doit être flexible et assumer différents rôles :

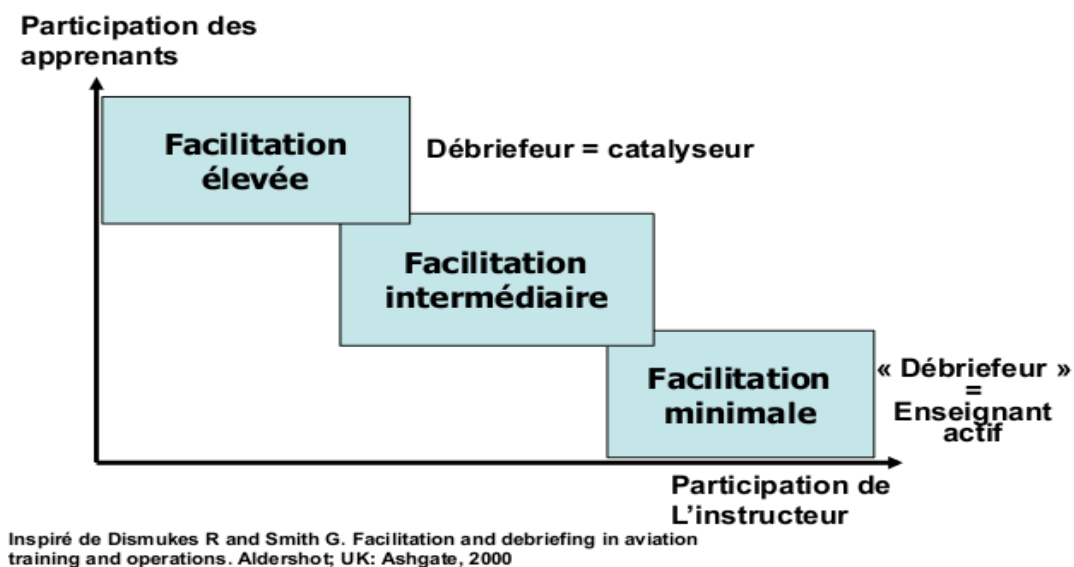
1. Comme expliqué ci-dessus, son rôle principal est sans équivoque son rôle de facilitateur.
2. Il doit en plus de cela pouvoir jouer à bon escient un rôle de personne ressource qui doit donner de nouveaux outils au stagiaire, de nouvelles règles, de nouvelles connaissances.
3. Il doit également pouvoir servir de modèle à plusieurs points de vue comme par exemple la communication. Si le formateur veut que le candidat rentre dans un processus réflexif et donc s'ouvre et soit réactif, il faut que le formateur soit également dans ce principe là et donc à l'écoute empathique de son apprenant. Il peut aussi jouer son rôle de modèle en prenant le groupe de joueurs en main pour démontrer quelque chose que le stagiaire n'aurait pas bien compris ou intégré.
4. Le Maître de stage ou le chargé de cours a également un rôle d'évaluateur. Cette évaluation est avant tout formative et non certificative. C'est-à-dire que cette évaluation doit servir de point de départ pour fixer les objectifs suivants. Ou se situe le candidat par rapport aux attentes et aux objectifs intermédiaires et finaux ? Le positionnement du formateur dans ce domaine est développé dans le chapitre « Le problème de l'évaluation »
5. Le formateur doit du début à la fin « booster » le candidat afin de tirer le meilleur de celui-ci pendant le débriefing mais également pour les séquences qui doivent arriver. N'oublions pas que la motivation est le moteur de l'apprentissage.
6. Un dernier rôle et non le moindre est son rôle de planificateur. En effet, en fin de débriefing, il est temps de fixer les objectifs à atteindre pour la prochaine fois et donc mettre en évidence les progrès à réaliser en fonction des objectifs et les éléments performants à maintenir.



NIVEAUX DE FACILITATION LORS DU DÉBRIEFING RÉFLEXIF

Cela dépend bien évidemment du degré de participation candidat ou du stagiaire à débriefer et du type de débriefing. Au plus le candidat participe au débriefing au plus la facilitation est élevée et donc au moins le formateur participe activement (mais bien cognitivement !!!). Il faut également tenir compte du niveau d'expérience de l'apprenant et du temps à disposition pour réaliser le débriefing.

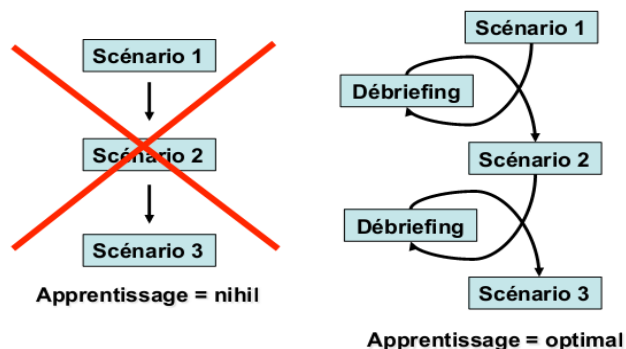
D'une manière synthétique, on peut se référer à l'illustration ci-dessous :



DIFFICULTÉS PRATIQUES

Il est clair qu'un véritable entretien réflexif est des fois matériellement difficile à organiser : la succession des périodes de cours à donner à des groupes de joueurs différents fait que stagiaire et maître de stage ont du mal à se rencontrer en dehors de la présence des élèves. Notons que l'entretien réflexif ne doit pas nécessairement avoir lieu dans les minutes qui suivent la prestation du stagiaire. Il peut être différé (fin de journée, heure de "fourche", autre moment de la semaine).

La situation idéale, en formation, est bien entendu que chaque séquence débouche sur un débriefing réflexif. Si cette situation n'est pas réalisable, il faut impérativement que le M.S. fixe des objectifs intermédiaires (Cf. module CS 1.2.12 « Planifier les objectifs d'un stagiaire ») en lui donnant suffisamment d'information et de ressources pour qu'il puisse travailler en autonomie jusqu'à la prochaine analyse. Dans ce cas, on parle d'un rôle de planificateur du Maître de stage.



LE PROBLÈME DE L'ÉVALUATION

Nous avons vu comment se nouent, autour de cette question, toutes les difficultés relationnelles possibles entre les différents types d'acteurs : désaccords entre Maître de stage et le superviseur AFT, complaisance du stagiaire à l'égard du maître de stage, ressentiment du stagiaire, double langage, etc.

Il n'est pas sûr qu'il y ait de solution simple à ce problème complexe. Ce qu'il est possible d'affirmer, c'est que, quelle que soit la part que prend le Maître de stage dans l'évaluation certificative du stagiaire, il doit aussi se considérer comme investi d'une tâche d'évaluation formative qui doit s'exercer d'une manière continue tout au long du stage.

Si la fonction du Maître de stage se limitait à une évaluation certificative, cette tâche exclusive risquerait de mettre l'accent sur son statut de représentant de la profession de moniteur de tennis, capable de dire si finalement le stagiaire est apte ou n'est pas apte au métier, plutôt que sur sa fonction de formateur d'enseignant. Ce dernier rôle, celui qu'on veut faire adopter nettement par les Maîtres de stage, implique au contraire qu'il soit capable, plutôt que d'émettre un jugement global et binaire sur le stagiaire, de préciser les compétences acquises et celles qui restent à acquérir et de situer le stagiaire dans la progressivité d'un apprentissage du métier.

Cette évaluation formative n'est réelle et prise au sérieux par le stagiaire que grâce à l'utilisation de l'outil indispensable qu'est le dossier de stage. Afin de faire comprendre au stagiaire que la relation est une relation sérieuse créée dans l'optique d'une formation et ainsi permettre l'application d'un cadre de travail officiel avec des règles des droits et des devoirs pour les deux parties, il est vivement conseillé d'utiliser le dossier de stage comme référence absolue. Cela peut servir d'appui objectif en cas de problème et permet au Maître de stage de faire passer des messages désagréables sans en prendre la responsabilité et ainsi éviter la dégradation du climat.

L'apprenant a besoin de sentir que le formateur est véritablement un accompagnateur de son apprentissage et non un évaluateur. Il faut bien faire la distinction car si ce n'est pas le cas, s'il y a confusion dans la tête de l'apprenti-moniteur, celui-ci rentrera dans le mode « panique ».

PRATIQUER UNE ÉVALUATION FORMATIVE EN SAISISANT LES PRESTATIONS DU STAGIAIRE DANS UNE PROGRESSIVITÉ.

Une évaluation formative est, rappelons-le, une évaluation qui n'a pas de fonction certificative, mais qui vise à faire connaître à l'apprenant ou le formé le point où il en est dans sa démarche de formation. Par suite :

- Elle doit se référer à des critères détaillés et énumérer les compétences qui sont acquises, en voie d'acquisition ou à acquérir à un instant donné. Elle ne peut se contenter d'une appréciation sommative.

- Elle suppose que la formation n'est pas fulgurante, mais passe par des étapes successives, de telle manière qu'on puisse indiquer où en est le stagiaire et le cheminement qui lui reste à parcourir.
- Elle est encore plus efficace quand le stagiaire, lui-même, peut se rendre compte des compétences qu'il domine et de celles qui restent à construire. Il est donc primordial de l'engager dans son apprentissage. (Notions de constructivisme, débriefing réflexif...)

L'évaluation formative d'apprenti-moniteurs comporte des conditions spécifiques. En effet dans le cas des stagiaires, on est dans une formation professionnelle. C'est dire que la formation passe là par l'accomplissement d'actes du métier devant de vrais élèves. Cela a au moins deux conséquences :

1. L'acte du stagiaire a des enjeux : s'il rate une leçon, il y a un déficit ou, du moins, un retard dans le processus de progrès des joueurs. On n'est plus dans un milieu protégé où les conséquences sociales des actes sont suspendues. Donc dans une certaine mesure, il n'est pas tolérable ou du moins pas satisfaisant que le stagiaire fasse des essais qui ne soient pas réussis. D'où une réticence à accepter la progressivité de la formation du stagiaire. Il serait beaucoup plus sécurisant que ce dernier sache agir parfaitement tout de suite.
2. Dès que le stagiaire prend en main un vrai groupe avec de vrais élèves, son acte rassemble nécessairement d'emblée toutes les dimensions du métier. Il n'est guère possible de lui faire travailler séparément tel aspect ou telle compétence indépendamment des autres. Il est donc difficile d'instituer, dans le cadre du stage, une progressivité des actes que va prendre en charge le stagiaire. La gestion du groupe de joueurs de tennis reste, globale et indécomposable.

Pour ces deux raisons, le Maître de stage peut avoir la tentation d'exiger une réussite immédiate et à ne pas prendre en compte l'inévitable progressivité de la formation.

Une évaluation certificative à un temps T, un moment M, des conditions X et ne respecte donc pas le processus de développement de compétences ce qui reviendrait à un jugement binaire sur le stagiaire : il est apte au métier ou bien il n'est pas apte.

Il faut donc, travailler spécialement cette compétence à accepter que le stagiaire ne réussisse pas tout d'emblée, et qu'on puisse préciser, à un moment donné, ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire.

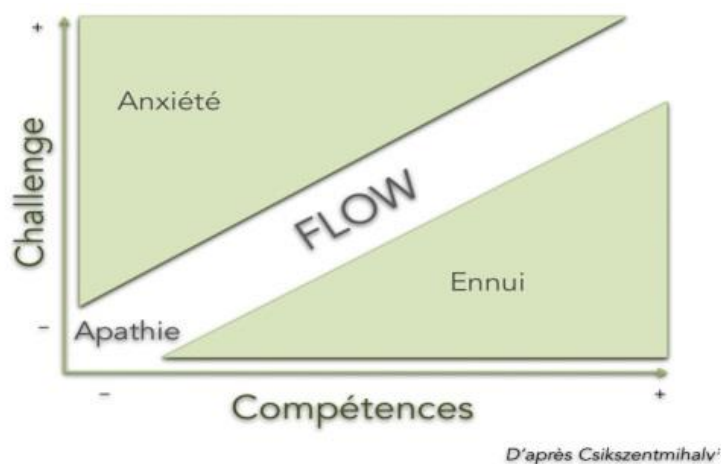
GUIDER L'APPRENANT DANS LA MISE EN PLACE DES SITUATIONS DIDACTIQUES¹⁷

QUALITÉ DE LA SITUATION DIDACTIQUE

Pour qu'une situation didactique soit « intéressante » en termes d'apprentissage, le moniteur doit tenter de mettre le joueur dans un contexte qui lui permet d'expérimenter l'état de « Flow » ou « d'expérience optimale ».

Pour cela il faut :

1. La tâche doit être réalisable mais constituant malgré tout un défi
2. L'individu se concentre sur ce qu'il fait
3. L'objectif visé est clair et bien défini
4. L'engagement est profond et fait disparaître toute distraction
5. La personne exerce un contrôle sur ses actions
6. La préoccupation de soi disparaît
7. La perception de la durée est altérée

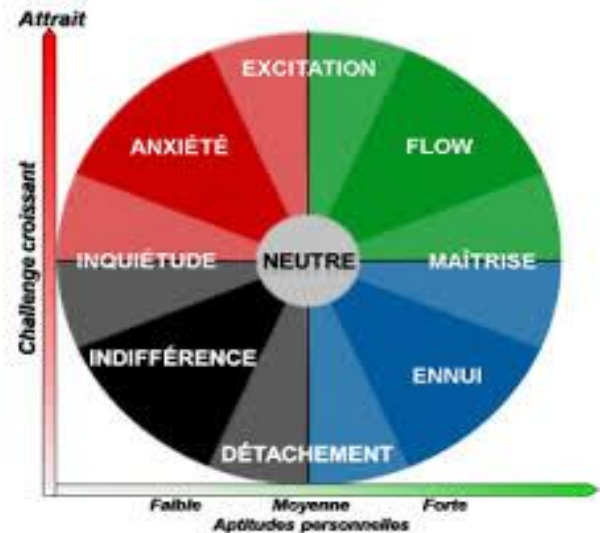


Les éléments clefs d'une situation didactique intéressante sont les suivants :

- Choisir une organisation qui permet à chaque joueur d'être actif pendant au moins 50% du temps de pratique.
- Choisir une organisation qui maximise le nombre de fois où le joueur pourra effectuer la tâche.

¹⁷ Ce chapitre est fortement inspiré du Programme National de Certification des Entraîneurs du Canada (PNCE) élaboré par l'Association Canadienne des Entraîneurs (ACE) et plus particulièrement les modules « Enseignement et apprentissage »

- Choisir une situation qui stimule physiquement et cognitivement le joueur. Dans l'illustration à côté, on peut observer que pour rentrer dans l'état de « Flow » le joueur doit d'abord être « excité » c'est-à-dire stimuler par la tâche et les explications puis lorsqu'il passe dans l'état de « Flow » il y a une maîtrise c'est-à-dire que le joueur exécute correctement la tâche demandée et après un certain temps arrive dans la zone d'ennui car la situation n'est plus assez stimulante. Il faut donc la changer, la faire évoluer.



- Choisir une situation qui permet à chaque joueur de progresser à son propre rythme.
- Choisir une organisation qui permet au moniteur de superviser activement les joueurs.
- Choisir des tâches qui tiennent compte du niveau d'habileté du moment des joueurs.

PRÉSENTATION DE LA SITUATION DIDACTIQUE

L'absence de but clair à atteindre et le fait de ne pas connaître les résultats entraînent un climat d'incertitude et d'ambiguïté qui favorise le désintéressement des joueurs par rapport à l'activité proposée.

Les tâches ou situations didactiques doivent être présentées intelligemment afin que l'apprenant puisse se les approprier et les percevoir comme « réalistes et réalisables ».

Une expérience du professeur Rosenthal (Cf. effet Pygmalion) a montré que les conditions initiales d'un exercice dicté par un professeur influençaient considérablement l'apprentissage de l'élève. Par exemple, si le professeur prétend qu'un exercice est « difficile », alors les élèves le trouveront difficile. Et vice et versa.

Si un moniteur prétend que son joueur ne possède pas des ressources suffisamment bonnes pour réussir brillamment son travail, alors il ne le réussira pas.

Il est important d'expliquer aux joueurs qu'ils peuvent faire l'exercice que nous leur suggérons. Qu'ils ont les moyens et l'intelligence pour réussir.

La motivation à réaliser une tâche peut être résumée par l'opération suivante :

$$\text{Motivation de réalisation} = \text{Valeur perçue de la tâche} \times \text{Confiance en soi}$$

Nous pouvons constater dans l'illustration précédente que tout ce « jeu » de perception et de présentation adaptées ou non joue un rôle sur l'approche psychologique des joueurs par rapport à la situation d'apprentissage.

LES INSTRUCTIONS

La mise en place doit être rapide et efficace. Elle doit :

- Comprendre :
 - Les consignes sur la manière de démarrer et de terminer l'exercice
 - Les consignes sécuritaires
 - Le but de l'exercice
 - Les points de repères (ce que le joueur doit regarder ou sentir pendant la tâche). Des points de repères efficaces sont brefs, clairs, simples et peu nombreux. Un point de repère est une information précise permettant de contrôler le mouvement. Il doit être observable par le moniteur et perceptible par le joueur. Il existe 2 types de repères :
 - Repère externe : est contrôlé par la vue du joueur (dans certains cas par l'ouïe)
 - Repère interne : est contrôlé par les sensations kinesthésiques du joueur.

En plus des repères internes et externes, il est conseillé d'attirer l'attention du joueur sur un élément externe à son corps lors de l'exécution du mouvement ou encore l'effet de son mouvement et pas uniquement sur la façon dont le geste est réalisé. En apprentissage, on se réfère à ce type de consignes comme étant une « focalisation externe de l'attention ».

 - Le comptage des points
 - Les statuts des joueurs
 - Les critères de réussite
- Viser à faire comprendre ce que l'on cherche à faire et comment le faire
- Donner une image juste de ce qu'il faut faire et la façon dont il faut le faire
- Mettre l'accent sur les aspects les plus importants (repères, focalisation externe de l'attention)
- Fournir certaines informations sur le pourquoi des choses
- Prendre en considération les différents canaux de réception des joueurs (Place-t-on les élèves au bon endroit puis on explique ? Fait-on une démonstration ?...)

N'oublions pas ce qui a été vu et expliqué dans la formation Animateur et la formation Initiateur, si c'est une situation de jeu que l'on doit mettre en place, il faut que les joueurs puissent répondre aux questions suivantes :

- La balle part d'où ?
- Qui engage la balle ?
- Elle va où ?
- Elle passe par où ?
- Elle revient où ?

La mise en place doit aussi faire bon usage du matériel à disposition et de l'espace disponible. Il faut également, dans le cadre d'une leçon collective, penser correctement aux pairages, groupes...

Remarque :

Lors de l'exécution d'un mouvement, porter trop son attention à la façon dont on est en train de réaliser (ex ; penser à la position du coude...) pourrait nuire à l'apprentissage moteur. Durant l'exécution du mouvement, il semble plus efficace de porter l'attention du joueur sur un élément externe à son corps (Une cible, une trajectoire...) que sur des éléments internes.

Plusieurs résultats d'étude dans le domaine de l'apprentissage moteur indiquent que les instructions qui incitent le joueur à porter son attention sur un élément externe à son corps ont un impact positif à la fois sur la performance à court terme et sur la performance à long terme. Cela augmente la rétention. Par ailleurs, l'efficacité de ce type d'instructions sur le plan de la performance et de l'apprentissage ne semble pas se faire au détriment de la forme des gestes, autrement dit, la qualité d'exécution ne semble pas en souffrir.

GUIDER L'APPRENANT DANS SA RETROACTION¹⁸

Pour l'enseignant, qui doit constamment tenir compte de et s'ajuster aux variations et aux exigences de différentes situations d'apprentissage, la réflexion dans l'action sous-tend et favorise le développement d'une certaine créativité.

La rétroaction est l'art d'observer ce qu'il se passe réellement sur le terrain avec les joueurs et de réagir efficacement en fonction de notre jugement de cette réalité afin l'objectif permanent en toile de fond de faire progresser le joueur en le mettant dans les meilleures conditions d'apprentissage.

La rétroaction est un processus qui se déroule en 2 étapes successives :

ETAPE 1 : RÉUSSITE OU ÉCHEC

Avant de donner une rétroaction quelconque, le moniteur de tennis doit tout d'abord déterminer si le joueur est en situation de réussite ou d'échec.

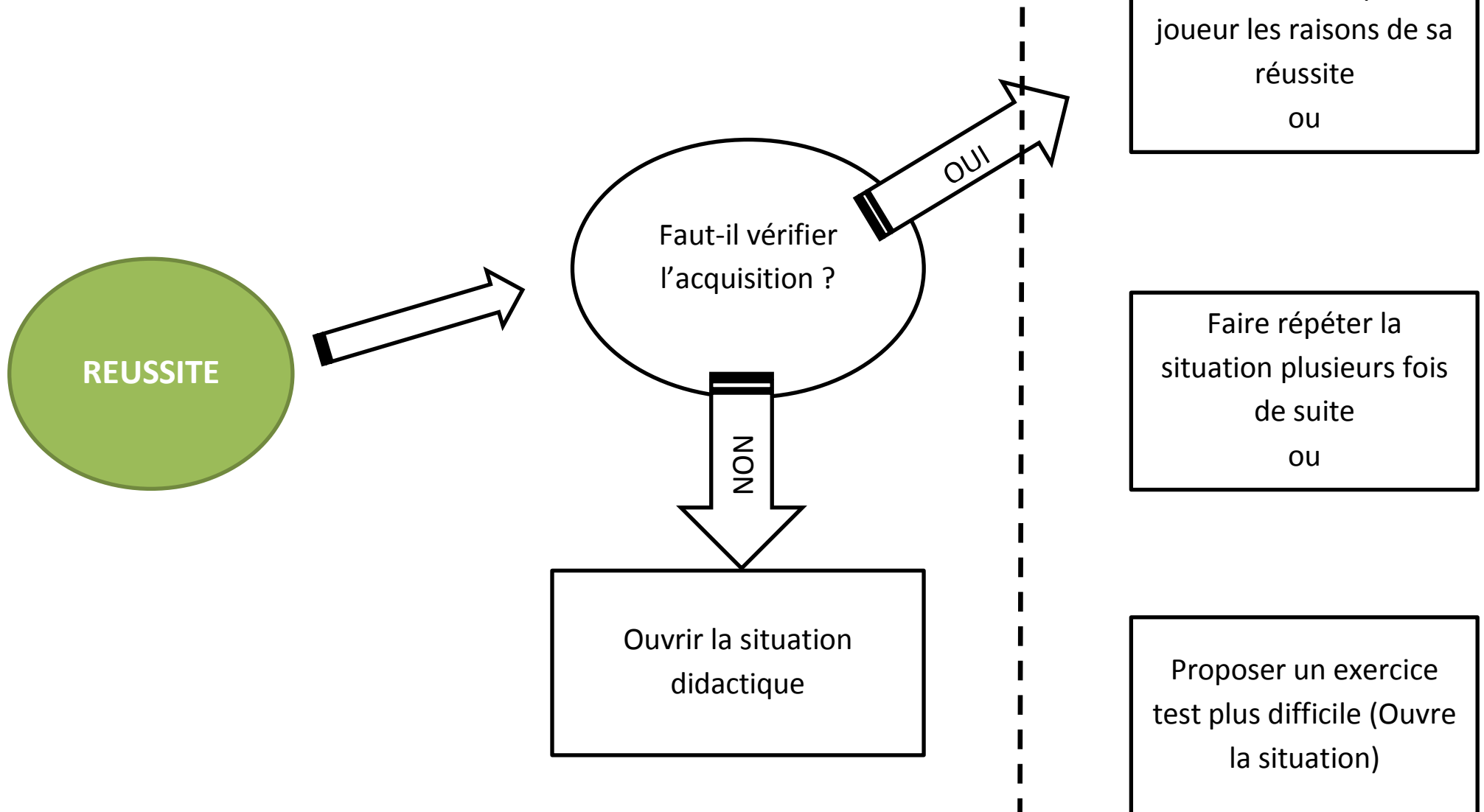
ETAPE 2 : CATÉGORIES ET TYPES D'INTERVENTION

Une fois que le moniteur a déterminé si le joueur est en situation d'échec ou de réussite, il doit choisir l'intervention la plus appropriée parmi une série d'options possibles comme décrit dans le tableau ci-dessous. Le premier type d'interventions, « inhibe » est bien évidemment à proscrire. Parmi les autres possibilités, certaines sont plus efficaces suite à un échec alors que d'autres conviennent mieux en cas de réussite. C'est ce que nous développons dans les pages suivantes.

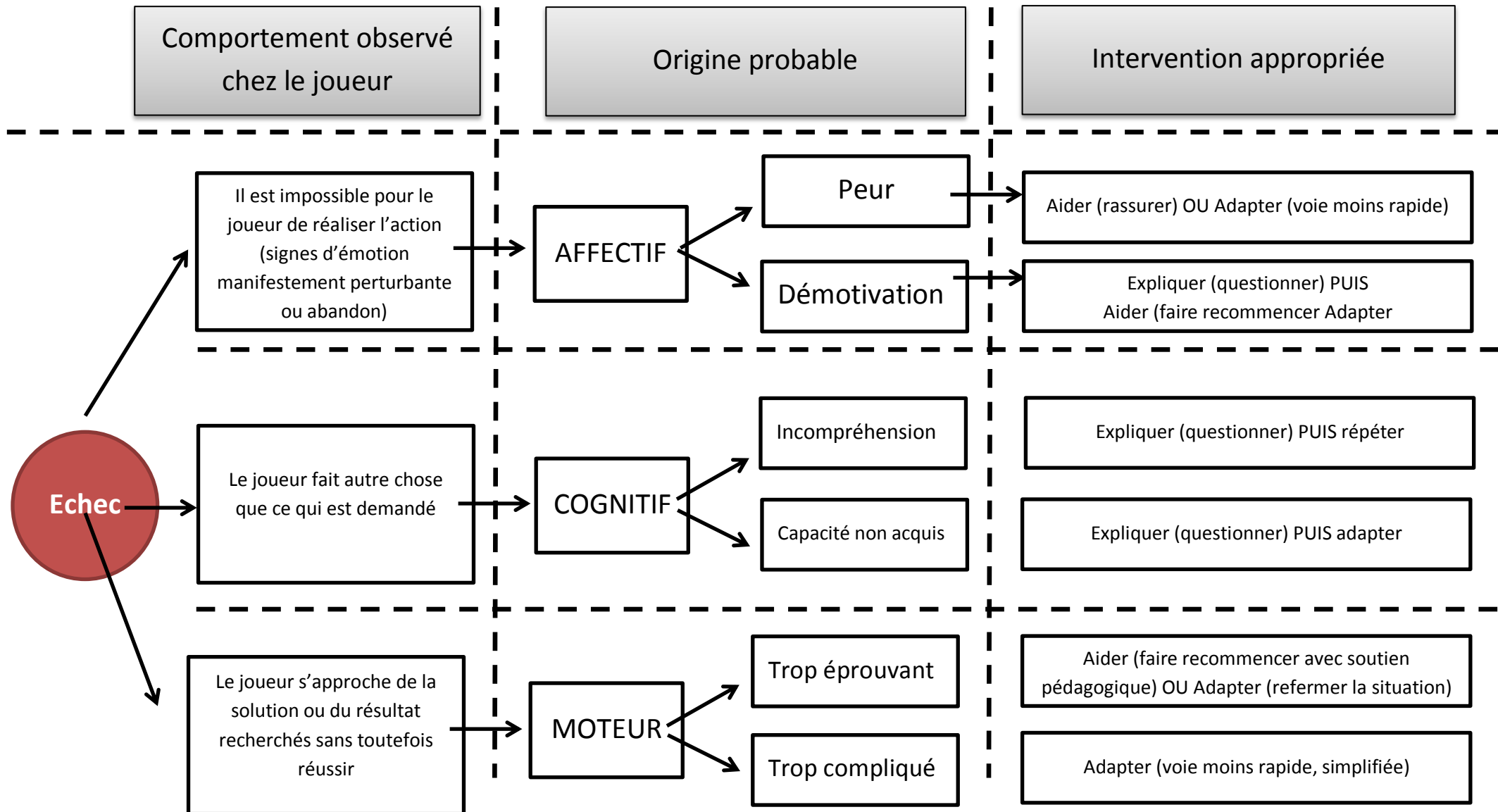
Catégories d'interventions	Types d'intervention
INHIBE	– Ne fait rien – Engueule, crie, menace
REPETE	– Redonne les consignes – Démonstre ou démontre une seconde fois
EXPLIQUE	– Explique comment réussir (solution verbale ou repère) – Questionne l'athlète en l'engageant dans une démarche réflexive
AIDE	– Rassure, encourage – Fait recommencer
ADAPTE	– Referme la situation – Propose une difficulté moindre ou une progression moins rapide

¹⁸ Ce chapitre est fortement inspiré du Programme National de Certification des Entraîneurs du Canada (PNCE) élaboré par l'Association Canadienne des Entraîneurs (ACE) et plus particulièrement les modules « Enseignement et apprentissage » et « Atelier de formation de personnes-ressources »

Rétroaction en cas de réussite



Rétroaction en cas d'échec



LA RÉTROACTION « ORALE »

Type	Que fait le moniteur dans ce cas ?	Exemples
EVALUATIF	Il évalue la qualité de la performance, il porte un jugement	– C'est beau – Bon travail – Non ce n'est pas ça
PRESCRIPTIF	Il dit au joueur comment faire la prochaine fois	– Lance plus vite – Place ton coude plus haut
DESCRIPTIF	Il décrit au joueur ce qu'il vient de faire	– L'attaque est trop lente – Ton bras était bien en extension

Voici les recommandations les plus importantes concernant la rétroaction « Orale »

- **La rétroaction doit susciter un effort de réflexion chez le joueur :**

La rétroaction doit être vue comme un soutien informel que l'apprenant doit interpréter et utiliser de façon active et qui doit exiger de sa part un certain effort d'analyse ou de résolution de problème. La rétroaction doit permettre au joueur d'apprendre de façon autonome et indépendante à trouver des solutions aux défis particuliers que pose la tâche à réaliser et ce afin que la performance puisse être maintenue et régulée en l'absence de rétroaction de la part du moniteur.

- **Une fréquence élevée de rétroaction ne favorise pas l'apprentissage.**

- **Une rétroaction « synthèse » favorise la rétention :**

C'est une méthode par laquelle la rétroaction est offerte après que le joueur ait effectué plusieurs fois le geste.

- **Pour favoriser l'apprentissage, on devrait fournir de la rétroaction uniquement quand l'écart entre la performance et le résultat recherché le justifie :**

Les recherches montrent que l'apprentissage est favorisé lorsque l'écart toléré est grand. Une telle approche a effectivement tendance à :

- Diminuer la fréquence de la rétroaction
- Favoriser l'utilisation d'une rétroaction « synthèse » où il est possible de favoriser une réflexion critique de la part du joueur (Ex. en lui demandant de comparer les tentatives infructueuses à celles où sa performance a été meilleure)
- Développer chez le joueur une certaine autonomie et une capacité d'autocritique

- **La rétroaction doit être formulée de façon à attirer l'attention du joueur sur un élément externe à son corps :**

Comme expliqué dans le chapitre précédent sur les « instructions »...

Lors de l'exécution d'un mouvement, porter trop son attention à la façon dont on est en train de réaliser (ex ; penser à la position du coude...) pourrait nuire à l'apprentissage moteur. Durant

l'exécution du mouvement, il semble plus efficace de porter l'attention du joueur sur un élément externe à son corps (Une cible, une trajectoire...) que sur des éléments internes.

Plusieurs résultats d'étude dans le domaine de l'apprentissage moteur indiquent que les instructions qui incitent le joueur à porter son attention sur un élément externe à son corps ont un impact positif à la fois sur la performance à court terme et sur la performance à long terme. Cela augmente la rétention. Par ailleurs, l'efficacité de ce type d'instructions sur le plan de la performance et de l'apprentissage ne semble pas se faire au détriment de la forme des gestes, autrement dit, la qualité d'exécution ne semble pas en souffrir.