



Apprendre Autrement

Approches Réussies de l'Éducation des Adultes
et l'Apprentissage tout au Long de la Vie



Apprendre Autrement

Approches Réussies de l'Éducation
des Adultes et l'Apprentissage tout
au Long de la Vie



www.mojaafrica.net



www.dvv-international-maghreb.org

Sommaire

1. Résumé	06
2. Introduction	08
3. L'éducation non formelle : le rôle de DVV International en Tunisie	10
4. De la transmission à la compétence : une nouvelle vision de la formation	12
o Définition de la compétence	13
o Formation professionnelle basée sur le duo activité-apprentissage	14
5. L'alphabétisation des adultes	16
6. Construction de la demande de formation	18
o Identification des besoins en formation	19
o Méthodologie de construction de la demande	20
7. Le modèle en cascade : un moyen de déployer rapidement des formations à grande échelle	22
• Avantages du modèle	24
• Défis et limites	25
• Mise en œuvre et schéma opérationnel	26
8. Méthode CEPα : une méthode adaptée à l'apprentissage des adultes en milieu rural	28
• L'approche des champs-écoles paysans	30
• Synergie entre alphabétisation et CEP	31
• Illustration de la mise en œuvre dans le projet JPRWEE	32
9. Approche sémio-didactique : une approche spécifique pour la formation des adultes	34
• Principes fondamentaux	35
• Dessiner pour comprendre : approche sémiotique de l'apprentissage	36
• Outils de la sémio-didactique : les 5M	38
• Déroulement des formations	40
10. Pratiques d'évaluation des formations	42
• L'évaluation formative	43
• Le portfolio comme outil d'évaluation	43
• Pratiques d'évaluation selon le modèle Kirkpatrick	45
◦ Évaluation des formateurs intermédiaires	46
◦ Évaluation des bénéficiaires finaux	46
11. Conclusion	48
12. Références bibliographiques	50



Résumé

Ce document a pour objectif de capitaliser les approches mises en œuvre par DVV International afin de renforcer les pratiques éducatives et d'optimiser l'impact des formations destinées aux adultes. Il commence par une analyse approfondie du rôle essentiel de cette organisation non gouvernementale dans la promotion de l'éducation non formelle en tant que vecteur d'inclusion et d'émancipation en Tunisie.

L'analyse met en lumière la pertinence du modèle de compétence adopté, qui s'aligne spécifiquement sur les besoins des apprenants. Une attention particulière est accordée à la formation professionnelle, qui repose sur une interaction dynamique entre activité et apprentissage, favorisant ainsi un engagement actif des participants dans leur processus éducatif.

Le document aborde également la construction de la demande de formation professionnelle, garantissant que les programmes développés répondent aux attentes et besoins réels des apprenants. L'analyse du modèle en cascade est présentée, accompagnée d'un schéma opérationnel illustrant le cycle de formation généralement adopté, soulignant son efficacité dans la diffusion des compétences.

Les méthodes CEPa et sémio-didactique sont mises en avant comme particulièrement adaptées à l'apprentissage des adultes en milieu rural, offrant des approches novatrices pour favoriser l'appropriation des connaissances.

Enfin, les pratiques d'évaluation, basées sur le modèle Kirkpatrick, sont discutées pour garantir l'efficacité et l'impact des formations. Ce document vise ainsi à offrir une synthèse des meilleures pratiques et des enseignements tirés, contribuant à l'amélioration continue de l'éducation des adultes en Tunisie



Introduction

L'éducation des adultes constitue un enjeu majeur pour le développement socio-économique, en particulier dans des contextes comme celui de la Tunisie, où les défis économiques et sociaux sont nombreux. En effet, l'accès à une éducation de qualité permet aux adultes d'acquérir des compétences essentielles qui favorisent leur insertion professionnelle et leur autonomie. Par ailleurs, elle contribue à la réduction des inégalités sociales en offrant des opportunités d'apprentissage à des groupes souvent marginalisés, tels que les femmes en milieu rural. De plus, l'éducation des adultes favorise la cohésion sociale en encourageant le dialogue entre différentes communautés. Elle renforce également les capacités locales, permettant aux individus formés de devenir des agents de changement au sein de leurs communautés. En sensibilisant les adultes à leurs droits et responsabilités, l'éducation incite à une participation civique active.

DVV International se positionne comme un acteur clé dans ce domaine en Tunisie. En tenant compte des contextes socio-économiques et culturels des populations ciblées, l'organisation intervient dans le développement de programmes éducatifs flexibles et accessibles. Elle promeut des approches innovantes, spécifiquement conçues pour répondre aux besoins variés des apprenants. Ces approches incluent des méthodes d'apprentissage participatif, qui encouragent l'engagement actif des apprenants et favorisent l'échange d'expériences, tout en intégrant des technologies modernes et des pratiques pédagogiques adaptées.

Par ailleurs, l'organisation s'efforce de créer des partenariats locaux, permettant d'impliquer les communautés dans le processus éducatif. Elle contribue également à bâtir des capacités durables au sein de ces dernières, en promouvant une culture de l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, par son approche centrée sur les besoins des apprenants et son engagement envers l'innovation, elle joue un rôle capital dans l'amélioration de l'éducation des adultes en Tunisie, ouvrant la voie à un développement inclusif et durable.

Ce document a pour objectif de capitaliser les pratiques et méthodologies mises en œuvre par DVV International. Il s'inscrit dans une démarche globale visant à renforcer les pratiques éducatives et à maximiser l'impact des formations destinées aux adultes en Tunisie. L'intérêt de ce document réside dans sa capacité à synthétiser l'expérience acquise, à identifier les meilleures pratiques et à partager les enseignements tirés des projets menés sur le terrain. En capitalisant sur ces éléments, il est possible d'améliorer non seulement la qualité des programmes éducatifs, mais aussi de garantir à ce que les formations soient pertinentes et adaptées aux besoins spécifiques des apprenants.

Il sera d'abord exploré, dans ce document, le rôle essentiel joué par l'organisation dans le paysage éducatif tunisien, en mettant l'accent sur l'éducation non formelle comme vecteur d'inclusion et d'émancipation. Ensuite, le modèle de compétence sera abordé, car il représente une nouvelle vision de la formation, ainsi que les raisons sous-jacentes à son adoption. L'alphabetisation des adultes sera également discutée, en soulignant son importance dans le processus d'apprentissage, ainsi que les dynamiques d'activité et d'apprentissage qui en découlent. La construction de la demande de formation sera présentée comme un élément clé pour assurer une réelle contribution des participants dans la définition de l'offre. Cela comprendra une méthodologie structurée pour identifier les besoins, illustrée par des exemples tirés de nos projets.

Les avantages du modèle en cascade seront mis en lumière, accompagnés d'une illustration tirée du cycle de formation appliqué dans le cadre des projets. En outre, la méthode CEPa et l'approche sémio-didactique seront présentées comme deux stratégies adaptées à l'apprentissage des adultes. Enfin, les pratiques d'évaluation mises en œuvre seront abordées, en mettant particulièrement l'accent sur l'application du modèle Kirkpatrick.

L'éducation non formelle

Le Rôle de DVV International en Tunisie

L'éducation non formelle est aujourd'hui reconnue comme un élément crucial dans le paysage éducatif mondial. Les travaux du Conseil de l'Europe, notamment la recommandation 1437 de 2000, soulignent l'importance de sa reconnaissance pour promouvoir une citoyenneté active et prévenir l'exclusion sociale. L'éducation formelle se déroule dans un cadre institutionnel (école, université, formation professionnelle) et est structurée de manière hiérarchique, avec des séquences d'apprentissage menant à des certifications ou des diplômes. En revanche, l'éducation informelle se manifeste dans des contextes familiaux, entre pairs ou dans des environnements de socialisation, où l'apprentissage est souvent moins conscient. L'éducation non formelle, quant à elle, est un processus organisé qui se déroule parallèlement aux systèmes d'éducation traditionnels, sans offrir de certification. Les apprenants jouent un rôle actif dans cet apprentissage.

Dans un contexte où les systèmes d'éducation formelle peinent à s'adapter aux évolutions rapides de la société, l'éducation non formelle s'affirme comme une réponse pertinente pour compléter l'éducation traditionnelle. Les défis contemporains, qu'ils soient technologiques, sociaux ou économiques, exigent une adaptation constante des compétences. L'éducation non formelle joue un rôle clé en offrant des opportunités d'apprentissage flexibles et adaptées aux besoins individuels. Elle permet d'acquérir des compétences pratiques souvent non couvertes par l'éducation formelle et favorise le développement personnel et social des apprenants. Ainsi, elle constitue un levier essentiel pour bâtir des sociétés inclusives et dynamiques. Sa reconnaissance et son intégration dans le système éducatif sont primordiales pour garantir à ce que chacun puisse acquérir les compétences nécessaires à son épanouissement et à sa participation active dans la société.

DVV International considère que la valorisation de l'éducation non formelle permet de créer un avenir où chaque individu a la possibilité de s'élever et de contribuer à sa communauté. Ses domaines d'intervention en matière d'éducation non formelle en Tunisie se déclinent en trois niveaux :

- Le premier niveau regroupe toutes les activités visant à développer un environnement propice à l'alphabétisation et à la post-alphabétisation ;
- Le deuxième niveau concerne les activités connexes soutenant les dynamiques d'alphabétisation et facilitant leur valorisation sur les plans social et économique pour les populations bénéficiaires : il s'agit, par exemple, des activités génératrices de revenus, des programmes d'insertion socioprofessionnelle, des actions d'éducation environnementale, ainsi que de la prise en compte des questions de genre dans le processus de développement. Ces initiatives visent à professionnaliser les acteurs et à capitaliser les acquis éducatifs pour favoriser le développement personnel et communautaire. Dans ce cadre, l'organisation conçoit et met en œuvre des formations pratiques adaptées aux caractéristiques du public cible, comme cela a été réalisé dans certains projets visant à renforcer l'autonomie économique des femmes rurales et à améliorer leur résilience face aux défis environnementaux ;
- Le troisième niveau se concentre sur le développement d'initiatives qui encouragent la citoyenneté et intègrent les technologies de l'information et de la communication, favorisant ainsi une co-construction des besoins éducatifs.



De la Transmission à la Compétence :

Une Nouvelle Vision de la Formation

Le modèle de formation transmissif, qui privilégie l'apprentissage de comportements types et standardisés est peu adapté à l'éducation non formelle. En effet, cette dernière ne vise pas à reproduire des comportements, mais à développer des dispositions permettant d'adapter des conduites à des situations diverses et changeantes. À l'inverse, le modèle de la compétence, défini comme une organisation cognitive évolutive capable de fournir des réponses appropriées en fonction des caractéristiques d'une situation, apparaît comme une approche plus pertinente.



DVV International a choisi le modèle de la compétence comme approche de formation pour plusieurs raisons clés.

Tout d'abord, ce modèle se concentre sur l'acquisition de compétences pratiques et applicables, ce qui permet aux apprenants de répondre à des besoins spécifiques dans leur vie professionnelle et quotidienne. Cette orientation vers les résultats favorise une formation pertinente et efficace. De plus, le modèle de la compétence est adaptable. Il peut être ajusté en fonction des contextes locaux et des besoins des apprenants, garantissant ainsi que le contenu de la formation reste pertinent et utile. En mettant l'accent sur des compétences concrètes, ce modèle favorise également l'engagement des apprenants, qui peuvent voir directement l'impact de leur apprentissage sur leur vie. En outre, le modèle encourage un développement holistique. Il ne se limite pas à l'acquisition de connaissances théoriques, mais inclut également des compétences sociales, émotionnelles et techniques. Cela contribue à un apprentissage global et enrichissant.

Enfin, en développant des compétences, les apprenants deviennent plus autonomes et capables de prendre des initiatives. Cela peut entraîner des changements positifs dans leur communauté, renforçant ainsi leur rôle en tant qu'acteurs de changement.

Ces éléments font du modèle de la compétence une approche particulièrement efficace pour répondre aux défis de l'éducation des adultes.

● La définition de la compétence

Il est essentiel de préciser la définition adoptée pour la notion de compétence. Bien qu'il existe de nombreuses définitions, un consensus la considère comme une capacité d'exécution orientée vers un objectif, liée à l'activité située d'un individu. Elle correspond à une organisation d'éléments variés, tels que des savoirs et des savoir-faire, qui sont construits, coordonnés, intégrés, structurés et hiérarchisés (Leplat, 2000)¹.

1. La compétence est définie comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mobilisés dans des situations professionnelles spécifiques. Elle implique une capacité d'adaptation et de réactivité face à des contextes variés.



Ainsi, la compétence peut être définie comme la mobilisation réfléchie d'un ensemble de ressources pour faire face à des situations complexes (Roegiers, 2014)². Dans le contexte éducatif, une personne est considérée comme compétente si elle peut utiliser de manière cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans un ensemble de situations et un contexte donné (Tardif, 2003)³. Les ressources incluent à la fois des éléments internes et externes. Les ressources internes regroupent des aspects cognitifs — comme les connaissances adaptées à la situation — et conatifs, tels que la motivation à s'engager dans un projet personnel. En revanche, les ressources externes varient d'une situation à l'autre. Elles dépendent du contexte, de la situation elle-même, ainsi que des actions que la personne est prête à entreprendre.

L'une des principales ambitions de DVV International est de renforcer les pratiques professionnelles à travers une approche triple : descriptive, compréhensive et transformative. Cela justifie le choix de concevoir ou d'améliorer des dispositifs de formation, en mettant l'accent sur la problématique des compétences professionnelles, mobilisées et développées in situ.

● Une formation professionnelle basée sur le duo Activité et Apprentissage

La majorité des dispositifs de formation professionnelle suivent un modèle similaire : on commence par exposer la théorie (le savoir) avant de passer à la pratique. Cette approche laisse entendre que la pratique n'est qu'une simple application de la théorie à une situation particulière. Les approches éducatives de DVV International s'écartent du paradigme traditionnel qui influence notre compréhension de la relation entre théorie et pratique en considérant que la connaissance, n'est pas un élément extérieur à l'activité, mais plutôt intégré à celle-ci, servant à l'orienter et à la guider.

L'activité et l'apprentissage sont profondément liés et ne peuvent être dissociés. On peut distinguer deux types d'activités : l'activité productive et l'activité constructive. Ces deux notions forment un en-

2. À la fois ingénieur et docteur en sciences de l'éducation, il est professeur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique. Expert pour plusieurs organismes internationaux, et président du BIEF, il accompagne les réformes curriculaires dans de nombreux pays. Roegiers propose une vision de la compétence comme un savoir-agir efficace, qui intègre des connaissances, des habiletés et des attitudes. Il souligne l'importance de l'interaction entre ces éléments pour résoudre des problèmes concrets.

3. Selon Tardif, la compétence se construit à travers l'expérience et l'apprentissage en contexte. Elle est perçue comme un processus dynamique, où l'individu apprend à mobiliser et à combiner différentes ressources pour faire face à des défis spécifiques.

semble inséparable. Dans le cadre du travail, l'objectif principal est souvent l'activité productive, tandis que l'activité constructive se manifeste comme un effet inconscient. Ce phénomène peut être qualifié d'apprentissage incident, où l'apprentissage se produit sans intention explicite.

En revanche, dans un contexte de formation, l'activité constructive devient le véritable objectif. L'activité productive, quant à elle, sert de moyen pour atteindre cet objectif. Ainsi, l'apprentissage devient intentionnel, et les ressources utilisées pour orienter et guider l'activité se transforment en savoirs, facilitant leur transmission. Il est important de noter qu'il ne peut pas y avoir d'activité constructive sans une activité productive qui lui sert de support.

L'apprentissage d'une activité se déroule en deux phases : l'une consiste à construire un modèle cognitif, qui aide à comprendre les caractéristiques d'un objet et les relations qui le définissent. L'autre phase implique un modèle opératif, dont l'objectif est d'orienter et de guider l'action spécifique à réaliser. Bien que l'acquisition d'un modèle cognitif soit essentielle, elle ne suffit pas à elle seule. La pratique est cruciale pour développer un modèle opératif, qui s'appuie à la fois sur le modèle cognitif et l'expérience directe. Cette expérience fournit des validations et des invalidations qui orientent l'action. L'apprentissage professionnel atteint son plein potentiel lorsque les modèles cognitif et opératif se renforcent mutuellement. Cette interaction crée une synergie, favorisant un apprentissage plus approfondi et intégré, permettant aux deux modèles de s'enrichir tout au long du processus d'apprentissage.

Ainsi, les approches éducatives adoptées en formations professionnelles vont au-delà de la simple maîtrise de procédures, de techniques ou de routines. Elles favorisent une compréhension plus profonde des concepts et des compétences, rendant les participants plus aptes à les utiliser dans des contextes variés.

En facilitant le passage d'une coordination pragmatique (en acte) à une coordination conceptuelle (en mots), ces approches permettent aux participantes de prendre du recul sur leurs expériences, d'analyser leurs actions et de comprendre les mécanismes sous-jacents à leur réussite.



L'alphabétisation des adultes



En matière d'éducation des adultes, le DVV International a choisi de se concentrer spécifiquement sur les populations exclues des systèmes éducatifs formels, notamment les adultes peu ou non scolarisés, ainsi que ceux marginalisés sur le plan social, culturel, communautaire, économique ou politique. L'accent est particulièrement mis sur l'alphabétisation des adultes, qui représente un domaine à la fois riche en théorie et varié en pratique

L'alphabétisation des adultes se décline, selon Kruidenier (2002), en différentes propositions, allant des approches étroites aux plus englobantes, et sa compréhension est complexe en fonction des contextes. Elle peut se traduire par le développement de compétences de base en lecture, écriture, calcul et même en informatique. Dans une perspective plus large, elle vise également à renforcer les compétences des adultes pour s'engager socialement et exercer pleinement leur citoyenneté

Différentes approches de l'alphabétisation des adultes sont identifiées selon leurs finalités, chacune étant ancrée dans une culture et un contexte social et historique spécifiques. Leclerc (1999, in Fernandez, 2005) propose trois types d'approches basées sur des conceptions distinctes de l'alphabétisation :

- 1. Approches déficitaires :** Ces approches visent le rattrapage scolaire pour les adultes ayant un niveau de scolarité en dessous d'un seuil minimal.
- 2. Approches compréhensives :** Celles-ci se concentrent sur les dimensions sociales, culturelles et politiques de l'analphabétisme.
- 3. Approches managériales :** Axées sur le développement des compétences nécessaires à l'adulte pour fonctionner efficacement dans la société, elles intègrent des objectifs économiques et démocratiques.

L'objectif des activités éducatives d'alphabétisation proposées par DVV International est de permettre aux adultes de prendre en main leurs conditions de vie et celles de leur environnement, tout en les aidant à exercer pleinement leurs rôles et responsabilités en tant que citoyens. Dans ce cadre, l'alphabétisation ne se limite pas à un apprentissage instrumental, mais vise à encourager une réflexion critique sur la réalité des populations opprimées et marginalisées.

Pour atteindre cet objectif, il est essentiel de valoriser l'expérience vécue des apprenants. Cela implique de partir de leurs expériences, savoirs, préoccupations et centres d'intérêt, et de les inciter à examiner de manière critique les situations qui les préoccupent. Ce processus conduit à une transformation de leurs idées et à une prise de conscience de leur rôle en tant qu'acteurs du changement dans leur milieu.

Construction de la demande de formation :

pour une réelle contribution des apprenants à la définition de l'offre en formation



L'une des préoccupations fondamentales de DVV International en matière d'éducation des adultes est d'intégrer les bénéficiaires dans l'élaboration de l'offre de formation. Cela implique de reconnaître que les demandes ne surgissent pas de manière spontanée, mais résultent d'un processus interactif et réfléchi nécessitant une méthodologie rigoureuse.

Comme l'a attesté Neila Rassa, formatrice en production végétale dans le cadre du projet JPRWEE, un exemple édifiant de l'application de cette approche de DVV International est « Le projet JPRWEE ». Celui-ci a débuté par une enquête ayant principalement permis de contextualiser et de problématiser la situation, ainsi que d'identifier les différentes problématiques propres à chaque région, notamment en matière de production et d'activités agricoles.

À partir des résultats de cette enquête, les thématiques de formation ont été définies, planifiées et mises en œuvre.

● Identification des Besoins en Formation

La demande en formation émerge de divers facteurs objectifs, tels que les conditions économiques et sociales auxquelles les bénéficiaires sont confrontés, ainsi que d'éléments subjectifs liés à leur perception de ces situations et des ressources disponibles. Ce processus s'apparente à une recherche de solutions à des problèmes spécifiques, nécessitant que tous les acteurs impliqués partagent une vision commune des enjeux et une compréhension similaire du contexte.

La démarche pour identifier les « besoins » ou demandes en formation repose sur les principes suivants :

1. Les bénéficiaires sont des producteurs de savoirs et d'innovations, qui se manifestent dans leurs pratiques agricoles en constante évolution. Il est essentiel de les connaître, de les reconnaître et de les valoriser.



2. Avant d'agir, il est crucial de comprendre les dynamiques en jeu et de prendre en compte la diversité des situations. Les bénéficiaires mettent en œuvre des stratégies complexes en interaction avec leur environnement naturel, économique et social, guidées par des impératifs à court, moyen et long terme.
3. Il est inutile de vouloir agir sur des problèmes que les bénéficiaires ne considèrent pas comme tels.

En intégrant ces principes, l'organisation veille à ce que l'offre de formation soit pertinente et adaptée aux réalités des bénéficiaires.

● Méthodologie de Construction de la Demande

Les besoins en formation ne se forment pas sans un processus de construction qui nécessite du temps et une méthodologie spécifique. Sur le plan méthodologique, la construction sociale de la demande s'effectue par étapes :

1. Changer de posture : Il est essentiel de connaître et de reconnaître les savoirs et savoir-faire des agriculteurs et agricultrices.
2. Réaliser un diagnostic systémique : Cela implique d'identifier et de caractériser les pratiques des agriculteurs et agricultrices, de recueillir et d'analyser leurs préoccupations, et de comprendre leurs cadres d'analyse. Il faut également repérer les projets en cours, identifier les réseaux d'échanges existants et analyser la façon dont les agriculteurs et agricultrices perçoivent les services de formation. À ce stade, il est important d'évaluer la dimension économique de la demande en formation, en examinant les coûts et les capacités contributives. Enfin, il convient de reformuler les préoccupations en problèmes traitables.

3. Construction des problèmes : La dernière étape consiste à collaborer avec les agriculteurs et agricultrices pour trouver des solutions à leurs problèmes, puis à élaborer une offre de formation durable. Un mois et demi est consacré à cette étape cruciale, qui intervient juste après la constitution des groupes d'agriculteurs et agricultrices participant à la formation. L'objectif est d'atteindre une connaissance partagée du contexte et des systèmes d'activité du groupe de bénéficiaires ciblé par la formation.

Dans cette dynamique, les demandeurs sont encouragés à exprimer leurs expériences professionnelles, à discuter des évolutions de leur environnement, de leurs préoccupations et des stratégies qu'ils emploient pour y faire face. Ils doivent également identifier les services ou compétences qui pourraient les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Ainsi, la construction de la demande incite les bénéficiaires à poser des questions et à développer une réflexion personnelle sur leurs besoins.

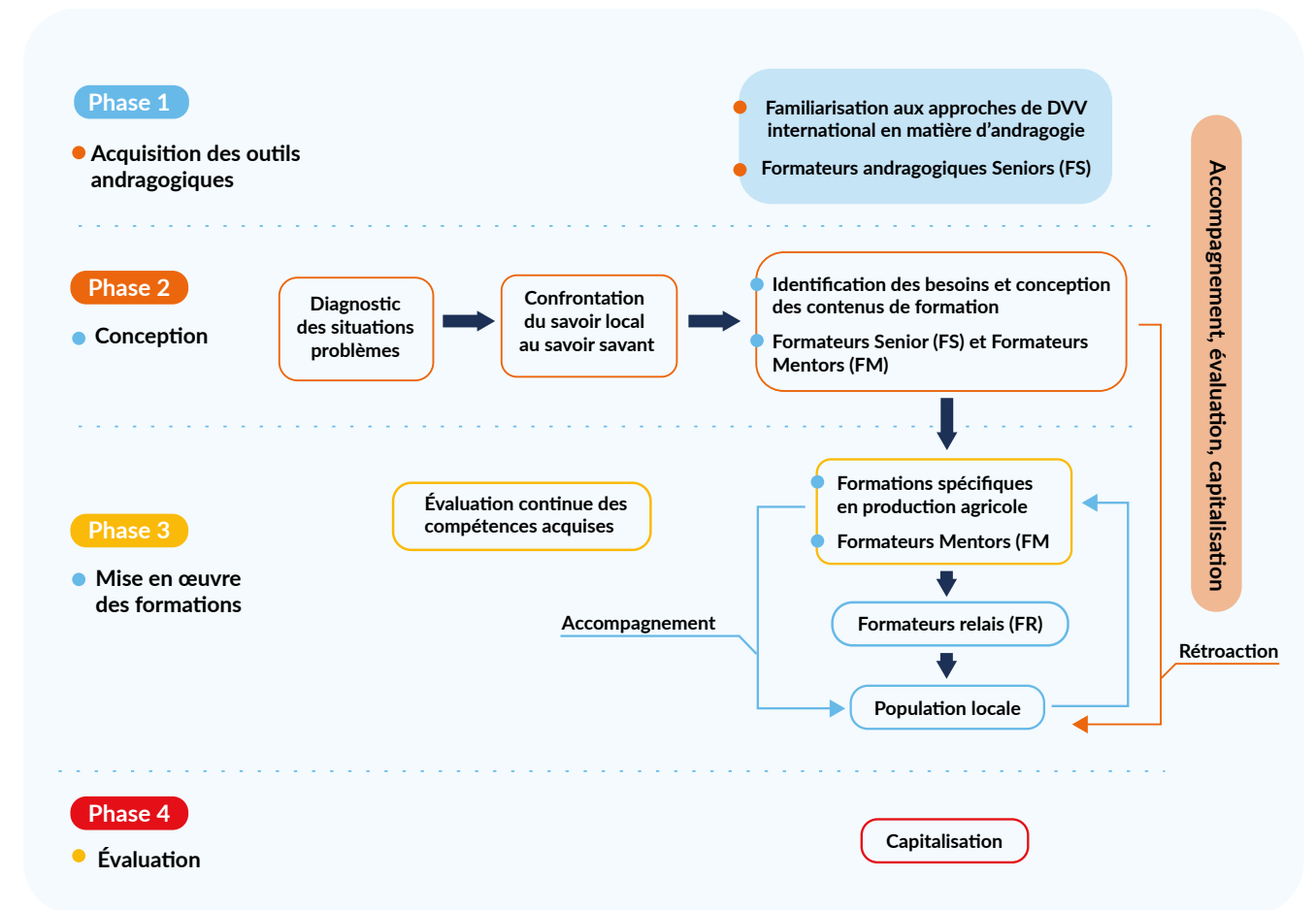
Ce choix, qui consiste à impliquer les participants à une formation dès le départ pour qu'ils expriment leurs attentes vis-à-vis de la formation, demande des ressources importantes, mais il garantit la pertinence des contenus qui seront élaborés. En intégrant directement les bénéficiaires dans le processus, on s'assure que les formations répondent aux véritables besoins du terrain, favorisant ainsi un apprentissage significatif et efficace.

La transition entre les attentes des bénéficiaires et la formalisation d'un contenu de formation nécessite des compétences spécifiques en ingénierie de la formation



Le modèle en cascade :

un moyen de déployer rapidement des formations à grande échelle



Le modèle en cascade de formation constitue un système de formation structuré qui opère à large échelle. Ce système repose sur plusieurs niveaux de formateurs, où des formateurs principaux forment d'abord des formateurs intermédiaires, également appelés multiplicateurs, qui à leur tour transmettent les connaissances à d'autres groupes jusqu'à ce que l'information atteigne les niveaux les plus bas de la hiérarchie.

Ce modèle repose sur le principe fondamental que chaque participant, en acquérant de nouvelles compétences et connaissances, est à la fois un apprenant et un formateur. En d'autres termes, les formateurs intermédiaires, après avoir reçu leur formation, prennent la responsabilité de partager leurs nouvelles expertises avec d'autres groupes. Ce processus dynamique permet non seulement de diffuser des informations, mais également de transformer les rôles des apprenants, leur permettant de devenir des acteurs dans le processus de formation (Abeysena, Philips & Poppit, 2016).

Ainsi, le modèle en cascade ne se limite pas à une simple diffusion de connaissances ; il favorise également un environnement d'apprentissage collaboratif où chaque niveau est interconnecté. En permettant aux formateurs de jouer un double rôle d'apprenants et d'animateurs, ce modèle encourage une culture de partage et d'échange, essentielle pour le développement professionnel continu dans le secteur éducatif.

● Avantages du Modèle en Cascade

Le modèle en cascade présente plusieurs avantages significatifs qui le rendent particulièrement attrayant pour les systèmes éducatifs. Parmi ces atouts, on note son coût réduit et la possibilité de réaliser des formations en des durées nettement plus courtes. En effet, ce modèle est qualifié par Wedell (2005) de « moyen rentable d'introduire un changement éducatif auprès d'un grand nombre d'apprenants », permettant ainsi d'opérer des transformations significatives dans des délais restreints. Cette efficacité économique est d'autant plus précieuse dans des contextes où les ressources financières sont limitées.

Mounira Guessmi, la formatrice relais du projet JPRWEE, atteste de l'application de ce modèle comme suit : « Nous avons appris à former de manière simple, avec des outils très accessibles – que ce soit pour les grands, les petits, les personnes alphabétisées ou non alphabétisées. »



Lorsque la disponibilité d'experts pour former tous les apprenants est limitée, le modèle en cascade offre une solution pragmatique. De plus, ce modèle est particulièrement utile dans des situations où le nombre de destinataires finaux est élevé. En permettant à un grand nombre d'apprenants de recevoir une formation simultanément et en garantissant qu'ils bénéficient d'un développement professionnel cohérent et aligné, le modèle en cascade peut efficacement répondre à des besoins de formation massive.

De plus, le modèle en cascade facilite l'adaptabilité du contenu de la formation en fonction des besoins spécifiques de chaque communauté. Grâce à leur connaissance approfondie du contexte local, les formateurs intermédiaires peuvent ajuster et personnaliser les contenus des dispositifs de formation pour qu'ils soient pertinents et alignés avec les réalités culturelles et sociales des apprenants.

En résumé, les avantages du modèle en cascade, notamment son coût réduit et sa capacité à former un grand nombre d'apprenants en peu de temps, en font un choix judicieux dans des contextes éducatifs variés, particulièrement lorsque les ressources humaines et financières sont limitées. Ce modèle favorise non seulement l'accessibilité à la formation, mais contribue également à un changement éducatif durable et étendu.

● Défis et Limites

Le modèle de formation en cascade, bien qu'il présente des avantages indéniables, rencontre également un ensemble de défis qui peuvent compromettre son efficacité. Selon Abeysena (2016), la structure même de ce modèle, ainsi que sa mise en œuvre, sont souvent source de difficultés qui augmentent le risque d'échec de la formation.

L'un des principaux inconvénients du modèle en cascade est son caractère essentiellement transmissif. Les formations sont souvent unidirectionnelles, avec peu ou pas de rétroaction entre les niveaux supérieurs et inférieurs de la cascade. Cela signifie que les formateurs de niveau inférieur ne reçoivent pas d'informations précieuses sur la manière dont le contenu est perçu ou appliqué par les participants qu'ils forment, ce qui limite leur capacité à ajuster et à améliorer le processus de formation.

Un autre défi majeur est lié à la nécessité pour les formateurs d'adapter non seulement leurs pratiques pédagogiques, mais aussi leurs rôles au cours de la formation. Les formateurs de niveau intermédiaires doivent non seulement assimiler de nouvelles connaissances, mais aussi développer une expertise en formation des adultes pour pouvoir transmettre ces connaissances efficacement. Cette double responsabilité peut être accablante, surtout si les formateurs manquent de formation préalable à la gestion de ces nouveaux rôles.

Un autre problème majeur est la dilution du contenu éducatif. En effet, les informations peuvent se perdre ou être modifiées à chaque niveau de la cascade. Les formateurs secondaires, en cherchant à adapter le contenu pour l'aligner avec leurs propres pratiques, risquent de compromettre la qualité de la formation initialement prévue.

Ces défis combinés contribuent à des interprétations erronées du contenu de la formation par les participants-formateurs. De plus, le manque de confiance des formateurs de niveaux inférieurs à dispenser la formation peut engendrer des problèmes de légitimité. Ces facteurs, associés à des difficultés de planification et de gestion du processus de formation (Bett, 2016), peuvent finalement entraver le succès du déploiement des programmes de formation.



● Mise en œuvre du modèle en cascade :



concentrent sur l'application des compétences acquises. Ce processus intègre des périodes sur le terrain, où les formateurs accompagnent les apprenants dans la mise en pratique, ainsi que des sessions de rétroaction avec les formateurs mentors pour ajuster et améliorer l'enseignement.

Ghada Soumri, formatrice relais du projet JPRWEE, témoigne de l'efficacité de ladite méthode en ces mots : « La méthode de formation était simple, même une personne non instruite pouvait comprendre l'information. On travaille en équipe, parce que celles qui sont formées peuvent, à leur tour, renforcer les capacités d'autres femmes qui ne l'ont pas encore été. »

La structure du modèle en cascade, instaurée par DVV International pour ses formations, vise à surmonter ses limites en mettant en place des stratégies d'amélioration. Ce modèle se caractérise par un contact direct entre les différents niveaux de formateurs, ce qui favorise le développement professionnel en deux phases : un développement initial avant le déploiement et un développement continu pendant celui-ci.

Cette approche permet de soutenir efficacement les formateurs dans leurs nouvelles fonctions, tout en favorisant la création d'une équipe cohésive dotée de solides connexions interpersonnelles, ainsi qu'une communauté de pratique où les membres interagissent régulièrement et se soutiennent mutuellement. Par ailleurs, l'intégration de mécanismes de suivi et d'évaluation réguliers, ainsi que l'établissement d'un dialogue ouvert entre les différents niveaux de formation, pourrait renforcer l'efficacité de ce modèle et garantir un développement professionnel de qualité pour tous les formateurs concernés.

Le schéma opérationnel du cycle de formation en cascade, généralement adopté, se compose de trois niveaux :

- 1. Familiarisation aux approches andragogiques :** Cette étape est dirigée par des formateurs expérimentés et dispensée par des experts en andragogie et en ingénierie de formation, qui accompagnent l'ensemble du processus.
- 2. Formations spécifiques :** Animées par des formateurs mentors, ces sessions visent à transmettre des compétences précises aux apprenants. Les formateurs mentors sont responsables de l'animation des sessions et fournissent un soutien aux formateurs relais dans leur travail.
- 3. Formations pratiques sur le terrain :** Réalisées par les formateurs relais, ces sessions se

Méthode CEPa :

Une méthode adaptée
à l'apprentissage des
adultes en milieu rural



L'approche traditionnelle de formation qui repose sur l'organisation de visites de terrain et de démonstrations, présente un inconvénient majeur : les agriculteurs ne participent pas activement à l'adaptation des technologies. Ils se contentent d'écouter les conseils fournis par les agents de développement. En revanche, l'approche des Champs-écoles paysans propose un processus d'apprentissage collectif où les agriculteurs s'engagent dans des activités pratiques permettant d'améliorer leurs pratiques culturales.

Ghada Soumri, formatrice relais du projet JPRWEE, explique les avantages de l'approche des Champs-écoles paysans comme suit :
« En réalité, notre formation était davantage pratique que théorique. Nous sommes allées sur le terrain, en forêt, découvrir les plantes, toutes ensemble, femmes et femmes. Nous avons vraiment exploré leurs bienfaits et compris comment se déroule le processus. »

● L'approche des Champs-écoles paysans

La mise en œuvre de l'approche des Champs-écoles paysans ne vise pas à enseigner aux agriculteurs des technologies développées en dehors de leur contexte, mais à leur fournir, par un processus collaboratif, des outils leur permettant d'analyser leurs propres pratiques et d'identifier des solutions adaptées aux problèmes auxquels ils font face. C'est dans ces champs que les participants apprennent à partir des situations concrètes. En effet, l'apprentissage véritable émerge lorsque ces situations présentent un problème à résoudre. Il se déclenche face à des défis pour lesquels aucune procédure connue ne mène à une solution. Dans ce cadre, l'apprenant doit réorganiser ses ressources et mobiliser ses compétences pour trouver une issue. La situation constitue donc à la fois le support, le lieu d'émergence et ce qui donne sens au problème à traiter. En se concentrant sur un problème réel présent dans la situation de travail, on transforme cette expérience en une situation d'apprentissage intentionnel.

Ce cadre de formation, a pour objectif d'impliquer activement les agriculteurs à chaque étape de la mise en œuvre, depuis le diagnostic initial jusqu'à l'évaluation des activités, en s'appuyant sur leur propre expérience. Il se déroule dans un champ commun durant toute la période d'une culture donnée. Ces



Champs-écoles sont des espaces d'échange d'informations où chaque participant peut partager son point de vue, et ses expériences. Les échanges d'expériences doivent être organisés de manière à favoriser l'apprentissage autour des problèmes identifiés et analysés collectivement.

Dans ce contexte, certains participants en situation d'analphabétisme peuvent se sentir moins équipés pour participer activement aux débats et aux décisions locales voir démunis ou totalement impuissants. L'analphabétisme peut « déposséder et exclure les adultes de toute vie sociale, culturelle, économique ou politique, les empêchant ainsi de s'engager sur des questions qui les touchent au quotidien. En somme, si l'analphabétisme marginalise certains adultes, l'alphabétisation peut constituer une stratégie efficace pour leurs permettre de réfléchir aux problèmes qui les concernent et de rechercher des solutions appropriées. De plus, l'alphabétisation peut représenter un levier pour accéder à d'autres domaines d'apprentissage. Par ailleurs, lorsque l'alphabétisation est intégrée dans le domaine d'activité des apprenants adultes, cela les mobilise et les motive. Les adultes sont en effet motivés à apprendre à lire, écrire et calculer/compter, lorsqu'ils comprennent que ces compétences acquises seront utiles dans le cadre de leurs activités professionnelles.

● Synergie entre Alphabétisation et Champs-Écoles Paysans : Un Levier pour l'Éducation des Adultes

Dans cette optique, DVV International Tunisie, en partenariat avec l'AVFA et le CNEA, a associé l'alphabétisation à l'approche des Champs-Écoles Paysans (CEP), favorisant ainsi une intégration efficace entre l'éducation des adultes et la formation professionnelle agricole. Le défi était de taille, car il fallait réunir divers acteurs aux missions respectives variées. Les formateurs en alphabétisation et ceux en formation professionnelle agricole devaient collaborer pour concevoir un tel projet éducatif. Les situations éducatives planifiées devaient intégrer à la fois des apprentissages en alphabétisation et des techniques

agricoles. Cela implique de décroisonner les disciplines et de développer une approche interdisciplinaire favorisant un enrichissement mutuel entre les acteurs impliqués. L'alphabétisation des adultes s'effectue à travers l'analyse et la déconstruction des mots en lien avec les situations étudiées

Le projet éducatif élaboré par les éducateurs ne peut pas être fixé à l'avance. Il s'agit plutôt d'un cadre dont le contenu sera développé progressivement. Ce choix requiert une grande adaptabilité de la part des éducateurs. Le croisement des domaines de l'alphabétisation et de la formation professionnelle agricole repose sur l'établissement de nouvelles relations entre éducateurs et apprenants. Dans le processus d'apprentissage, les formateurs doivent agir en tant que facilitateurs, offrant leur assistance aux agriculteurs lorsque cela est nécessaire. Les apprenants, en tant qu'acteurs actifs, sont encouragés à examiner de manière critique les situations qui les préoccupent. Ce processus les amène à transformer leurs idées et leurs présupposés, les aidant ainsi à devenir des adultes acteurs du changement dans leur communauté. Ils devraient reconnaître et valoriser les connaissances locales. Ils pourraient, lors de la formation, utiliser et intégrer ces savoirs comme des ressources pour l'apprentissage et la résolution des problèmes.



● Illustration de la mise en œuvre de l'approche CEPa dans le projet JP RWEE⁴

Un exemple concret de l'application de l'approche CEPa est la formation dédiée à la production de semences céréalières dans la région de Kairouan. Les visites exploratoires initiales ont permis d'identifier des problématiques liées à l'approvisionnement et à la qualité des semences. Sur cette base, un atelier de formation a été organisé, intégrant des activités agricoles pratiques

4. Programme conjoint pour l'accélération des progrès vers l'autonomisation économique des femmes en milieu rural, dans lequel DVV International a été mandaté pour concevoir et réaliser des formations pratiques adaptées aux caractéristiques du public cible.



Cet atelier de formation axé sur la production de semences céréalières a été intégré à une activité de culture du sorgho alimentaire, une espèce largement cultivée dans la région. L'apprentissage a eu lieu dans un champ-école, où un semis de sorgho a été effectué sur une parcelle choisie collectivement par le groupe. Ce choix respectait les règles d'éloignement vis-à-vis d'autres cultures de la même espèce ou de la même famille, garantissant ainsi une meilleure qualité de production.

Les apprenants ont eu l'occasion de mettre en pratique directement les techniques agricoles, favorisant ainsi un apprentissage concret et contextualisé. Dans ce cadre, une activité d'alphabétisation a été mise en œuvre, non pas comme une démarche abstraite, mais en lien étroit avec les réalités agricoles. Par exemple, les participants ont été amenés à lire les étiquettes des lots de semences certifiées, déchiffrant ainsi les informations essentielles qui y figurent. Cette activité leur a permis de lier la théorie à la pratique, tout en comprenant la signification de chaque paramètre.

Ce processus d'apprentissage pratique renforce non seulement les compétences techniques des agriculteurs, mais également leur confiance en leur capacité à gérer efficacement les ressources agricoles. En intégrant l'alphabétisation à des activités agricoles concrètes, les apprenants développent une compréhension plus profonde des enjeux liés à la qualité des semences. Cela contribue à améliorer leur production et, par conséquent, leur situation socio-économique.



Approche sémio-didactique

une approche
spécifique pour
la formation des
adultes



L'approche sémio-didactique s'appuie sur les fondements théoriques de la didactique professionnelle et sur les outils de la sémiotique élaborés par Charles Sanders Peirce, en particulier son concept de signe triadique, afin de favoriser le développement des compétences des apprenants. Cette approche se distingue par l'usage des signes comme un langage d'apprentissage, facilitant la compréhension, la communication, et l'interaction entre le facilitateur-formateur et les apprenants, ainsi qu'entre les pairs.

● Principes Fondamentaux de l'Approche Sémio-didactique



L'approche sémio-didactique se distingue par ses principes fondamentaux qui visent à promouvoir une éducation équitable, critique et collaborative. En intégrant des valeurs telles que l'équité, la co-conscience et la co-construction du savoir, cette approche transforme le processus d'apprentissage en un espace inclusif où chaque individu peut s'épanouir et devenir un acteur du changement. Dans ce texte, nous explorerons ces principes et leur impact sur l'éducation et la société.

L'approche sémio-didactique repose sur le principe fondamental de l'équité, affirmant que les circonstances personnelles ou sociales, telles que la race, le genre, la classe sociale ou le milieu familial, ne doivent en aucun cas constituer des obstacles à la réalisation du potentiel éducatif de chaque individu. En effet, chaque personne a la capacité d'apprendre en s'appuyant sur son propre contexte de vie. Cette approche reconnaît que les expériences uniques de chacun enrichissent le processus d'apprentissage et qu'il est essentiel de créer des conditions favorables pour tous. Ainsi, l'éducation doit être accessible et adaptée, permettant à chaque apprenant de développer ses compétences et de s'épanouir, indépendamment de ses origines. En plaçant l'équité au cœur de l'éducation, on favorise une société plus juste et inclusive, où chacun a la possibilité de contribuer pleinement.

« Nous n'avons pas entamé cette démarche avec l'idée que l'un détient le savoir et l'autre non. En andragogie, il s'agit de faire émerger les connaissances à partir du vécu et de l'expérience de chacun. L'approche consiste à dire : viens, explorons ensemble ce que tu sais déjà, et construisons à partir de là, en affinant, en corrigeant, ensemble. » dira Manel Balarbi, Formatrice en production animale du projet JPRWEE

La co-conscientisation représente un autre principe de cette approche, impliquant la nécessité d'éveiller les consciences des apprenants face à leur réalité sociale. En encourageant les apprenants à analyser les structures de pouvoir et à s'engager activement pour le changement, ce principe souligne que le rôle de l'éducation ne se limite pas à la simple transmission de connaissances, mais vise à former des acteurs sociaux capables d'agir pour leur émancipation et celle de leur communauté. Ainsi, cette approche favorise un apprentissage critique et engagé, permettant aux individus de devenir des agents de transformation dans leur environnement.

La co-construction du savoir est également un principe fondamental de cette approche, reposant sur des valeurs éducatives essentielles telles que la collaboration, l'échange et la reconnaissance des diversités. En tant que principe, elle souligne l'importance de l'interaction entre apprenants et formateurs, créant un espace où chacun peut contribuer activement à la construction des connaissances. Ce principe favorise un climat d'apprentissage inclusif, où les expériences et les perspectives individuelles sont valorisées, permettant ainsi une compréhension plus riche et nuancée des sujets abordés.

Dessiner pour Comprendre : Une Approche Sémiotique de l'Apprentissage Professionnel

Dans le cadre de la formation professionnelle, la perception et la compréhension des activités sont cruciales pour le développement des compétences. Une activité professionnelle peut être appréhendée de deux manières : comme une succession linéaire de tâches ou comme un enchaînement significatif qui tient compte de l'ensemble de l'activité. Cette dernière approche met l'accent sur la dynamique des actions intentionnelles, des relations et de la causalité, permettant ainsi de saisir la signification d'une activité.

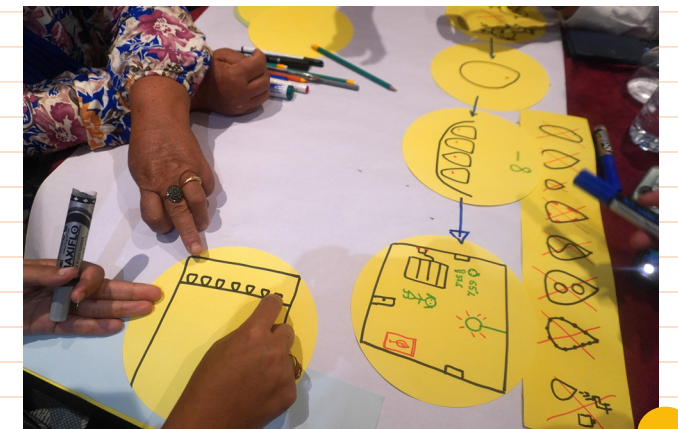


Ladite approche est magnifiée par Ghada Soumri, formatrice relais du projet JPRWEE, en ces termes : « Ce n'était pas comme dans la façon traditionnelle qu'on connaissait — avec des formateurs, du papier et un stylo. Tout ce sur quoi nous appuyions, c'était le dessin. »

Selon Pastré, « le moyen le plus efficace dans le développement des compétences est non pas la reproduction de l'exercice mais l'analyse de l'action. ». Pour favoriser cette reconstruction de l'activité professionnelle, l'approche sémio-didactique utilise les outils de la sémiotique développés par Charles Sanders Peirce, notamment son concept de signe triadique.

Dans cette perspective, les dessins réalisés par les apprenants de leur activité professionnelle deviennent des signes. Dans la triade de Peirce—signe, interprétant et objet—le « signe » représente les manifestations concrètes d'une activité, telles que des gestes ou des résultats. L'« interprétant » est la signification donnée à ces signes, influencée par le contexte et les expériences personnelles des apprenants. Enfin, l'« objet » fait référence à la réalité ou à la signification que ces signes cherchent à représenter.

« Le dessin, ça paraît simple, pratique, rapide... et ça reste gravé. Avec l'utilisation des couleurs, on retient encore mieux l'information. », dira Eya Zaghdoudi, bénéficiaire du projet JPRWEE



Au départ, les apprenants perçoivent leurs activités comme une série d'événements isolés. Cependant, à travers leurs dessins, ils établissent des relations entre ces événements. Par exemple, un apprenant observant un processus de travail ne se limite pas à enregistrer ce qu'il voit (signe) ; il réfléchit également à sa signification dans son contexte professionnel (interprétant) et à son rôle dans l'ensemble de ses pratiques (objet).

Peirce identifie trois catégories de signes : icônes, indices et symboles. Les dessins agissent comme des icônes, représentant visuellement des éléments de l'activité professionnelle. Cette externalisation des pensées clarifie des idées complexes, permettant aux apprenants de visualiser et d'organiser leurs réflexions. En transformant des idées en images, ils facilitent l'assimilation des concepts et établissent des connexions entre connaissances antérieures et nouveaux apprentissages.

Les dessins fonctionnent également comme des indices, révélant des éléments contextuels liés aux expériences des apprenants. Les détails d'un dessin peuvent indiquer des défis ou des réussites, fournissant des informations sur leurs émotions et perceptions. Les discussions autour de ces créations enrichissent la réflexion collective sur les processus professionnels, permettant aux apprenants de co-construire des significations et de clarifier des idées. L'acte de dessiner engage les apprenants activement, stimulant leur créativité et leur pensée critique, ce qui est crucial pour une compréhension durable.

Enfin, les dessins peuvent agir en tant que symboles, véhiculant des significations professionnelles plus larges. Par exemple, des choix de couleurs peuvent évoquer des concepts de collaboration ou de leadership. Cette forme d'expression permet de capturer des sentiments complexes, transcendant les barrières linguistiques et donnant vie à des idées difficiles à verbaliser. En s'engageant dans cette activité, les apprenants réfléchissent sur leur apprentissage, identifient des éléments clés et établissent des connexions entre idées. Ils justifient leurs choix, favorisant l'auto-analyse et la conscience des processus cognitifs. En évaluant leurs dessins, ils développent des compétences analytiques, essentielles pour devenir des apprenants autonomes.

● ● ●

«Le dessin fonctionne très bien avec eux. Il faut les laisser exprimer ce qu'ils portent en eux et instaurer, entre eux, un mode de communication. Lorsque le formateur adopte cette approche sémiotididactique, il se met sur la même longueur d'onde que les apprenants – et cette longueur d'onde, c'est le signe lui-même.»
Kaouther Rassa, formatrice mentor du projet JPRWEE

● **Outils de la Sémio-didactique : Les 5M au Service de l'Apprentissage Professionnel**

La compréhension des activités professionnelles ne se limite pas à la simple description des tâches. Pour favoriser un apprentissage véritable et durable, il est essentiel d'explorer les relations sous-jacentes qui caractérisent ces activités. L'approche sémio-didactique offre un cadre efficace pour



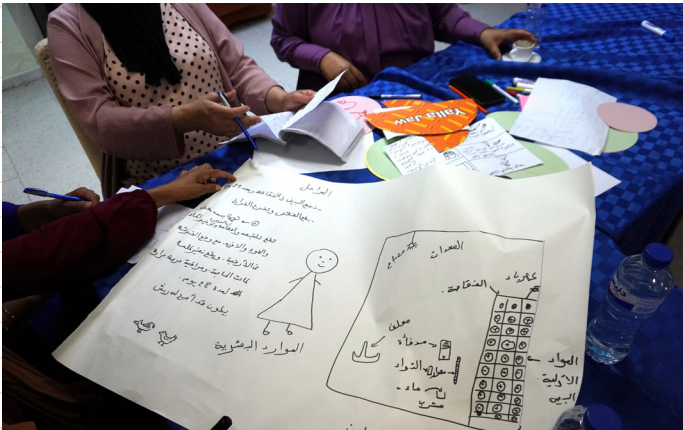
cette exploration, en mettant en avant la relation triadique entre le signe, l'interprétant et l'objet. Ce modèle facilite le passage d'une dimension épisodique à une dimension de reconfiguration, enrichissant ainsi la compréhension des processus professionnels.

Cependant, cette transition ne suffit pas à maximiser l'apprentissage professionnel ; il est crucial d'intégrer une analyse réflexive qui favorise une compréhension approfondie des processus et des valeurs professionnelles. Sans analyse réflexive, l'apprentissage d'une activité peut rester superficiel. En prenant du recul sur leurs expériences, les apprenants évaluent ce qui a fonctionné et ce qui pourrait être amélioré, développant ainsi une conscience critique et acquérant une compréhension systémique des dynamiques et des valeurs professionnelles. Cela les prépare à naviguer dans des situations complexes et à prendre des décisions éclairées.

Pour ce faire, l'approche sémio-didactique utilise l'outil des 5M, qui aide les apprenants à organiser leurs idées, à analyser en profondeur les activités d'apprentissage et à identifier les opportunités et défis potentiels. Cet outil structuré examine cinq dimensions clés : le milieu de l'activité (exigences réglementaires, ergonomie, aspects culturels), la main-d'œuvre (exigences en matière de sécurité et d'hygiène, compétences requises, besoins de formation, motivation des apprenants), les matières d'œuvre, les matériels (équipements, qualité, maintenance) et les méthodes de travail (étapes nécessaires pour réaliser l'activité et exigences associées). Cet outil favorise une compréhension systémique des enjeux professionnels. Les signes co-construits par les pairs enrichissent cette démarche, facilitant ainsi le partage de connaissances et la création d'un vocabulaire commun, adapté aux spécificités de chaque activité. Cette approche collaborative et réflexive renforce non seulement l'engagement des apprenants, mais leur permet également de naviguer plus efficacement dans des environnements professionnels complexes.

En somme, l'intégration des outils sémio-didactiques et les 5M constitue une approche puissante pour transformer l'apprentissage professionnel. En favorisant une compréhension systémique et critique, cette méthode prépare les apprenants à affronter les défis de leur domaine avec confiance et compétence.

● Déroulement des formations basées sur l'approche sémio-didactique



L'organisation d'une formation basée sur l'approche sémio-didactique se structure autour de plusieurs étapes :

Étape 1 : Diagnostic

L'objectif de cette étape est d'identifier les besoins spécifiques en formation, de cerner le savoir local des participantes et de créer un climat de confiance et de collaboration. En demandant aux participantes de décrire leurs pratiques à travers des dessins, la formatrice initie un processus d'expression créative qui facilite la communication. Cette approche visuelle permet aux participantes d'externaliser leurs pensées et de représenter leurs expériences de manière concrète.

Les dessins servent de point de départ pour des échanges enrichissants. En partageant leurs créations, les participantes peuvent verbaliser les éléments de leurs pratiques, ce qui favorise une meilleure compréhension mutuelle. Les explications verbales qui suivent ce partage permettent à chacune de se sentir écoutée et reconnue, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance au groupe. Cette dynamique de partage crée un environnement propice à l'apprentissage, où chaque voix compte et où les expériences individuelles sont valorisées.

À la fin de cette étape, un tableau de signes est co-construit et co-validé pour chaque tâche et objet de l'activité professionnelle. Ce tableau représente une synthèse des connaissances et des pratiques partagées, Ce tableau devient ainsi un outil pour la suite de la formation.

Étape 2 : Construction d'un espace de confrontation de savoirs autour du processus de la distillation

Après la construction du tableau de signes, un dialogue s'instaure entre la formatrice et les participantes. Ce moment d'échange permet de confronter les savoirs professionnels de référence et les

connaissances théoriques apportées par la formatrice avec les savoirs locaux des participantes. Au cours de cet échange, la formatrice reformule les énoncés des participantes en utilisant un langage plus adapté à l'activité professionnelle. Pour surmonter certains blocages dans la circulation des connaissances, elle s'appuie sur des analogies avec des situations vécues et sur des confrontations avec l'expérimentation. L'objectif principal de cette phase est de conserver les signes déjà construits tout en ajoutant progressivement d'autres signes en fonction des besoins exprimés

Étape 3 : Mise en œuvre de l'outil des 5M

Après avoir exploré les 5M avec les apprenantes lors d'un brainstorming sur des exemples concrets de la vie quotidienne, la formatrice propose qu'elles appliquent cet outil en groupes à l'activité étudiée. Cette démarche favorisé une évaluation systématique des différentes dimensions de l'activité, contribuant ainsi à une compréhension approfondie des processus et des résultats associés. En travaillant ensemble, les apprenantes peuvent identifier les éléments clés et analyser comment chaque aspect des 5M influence l'activité, renforçant ainsi leur capacité à réfléchir de manière critique et à améliorer leurs pratiques professionnelles.

L'approche sémio-didactique, en tant que méthode de formation, ne se limite pas à un simple entraînement ou à la formation d'habilités pour l'usage. Elle repose sur une dynamique interactive, éloignée de la mémorisation des tâches de manière isolée. Au lieu de se concentrer sur des éléments dissociés, cette approche encourage une immersion dans un univers existentiel riche et vivant, où chaque connaissance prend sens en relation avec l'expérience personnelle et collective des apprenants. De plus, l'approche sémio-didactique favorise une réelle maîtrise des savoirs techniques et scientifiques tout en incitant à une réflexion critique sur les actions menées. En intégrant ces dimensions, elle permet aux apprenants de développer non seulement des compétences pratiques, mais également une capacité d'analyse et de compréhension qui enrichit leur parcours éducatif

« Au final, l'approche a été adoptée de manière extraordinaire, et j'ai vu les dessins prendre vie, comme s'ils commençaient à parler. Ce sont les schémas qui ont donné la parole à la formation. » a conclu Kaouther Rassa, formatrice mentor du projet JPRWEE



Pratiques d'évaluation des formations



● L'évaluation formative

DVV International considère que les conditions naturelles de formation sont les meilleures situations pour permettre au formateur d'évaluer de manière fiable les apprentissages des participants. L'organisation insiste sur l'intégration des activités d'évaluation dans les processus de formation et d'apprentissage, affirmant que fournir une rétroaction aux participants est essentielle dans l'acte de former. À cet égard, DVV International met l'accent sur l'évaluation formative lors des formations professionnelles, en soulignant que « les évaluations sommatives, réalisées en dehors de tout contexte d'apprentissage, ne fournissent pas de rétroaction utile pour le développement personnel, professionnel et éducatif ».

L'évaluation formative des apprentissages est définie comme un « mode d'évaluation de nature diagnostique, dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages ». De Ketele⁵ (2013) précise que cette évaluation sert directement l'apprentissage en cours et permet de prendre deux types de décisions : celles concernant le comportement de l'apprenant et celles relatives au formateur ou à l'environnement d'apprentissage.

Elle consiste à observer et à collecter des informations pendant la formation, puis à les interpréter pour orienter les actions. Cela permet de prendre des décisions éclairées sur les étapes suivantes, mieux adaptées que celles prises sans ces données. L'évaluation formative privilégie l'interprétation critériée plutôt que normative et favorise la rétroaction qualitative au lieu de simples mesures, tenant compte de l'unicité des expériences d'apprentissage. Ainsi, elle se concentre sur la progression de chaque participant, guidée par des balises clairement identifiées, sans comparer leurs performances à celles des autres.

● Le portfolio comme outil authentique et contextualisé d'évaluation formative des compétences professionnelles

Le portfolio est un outil pertinent pour le suivi et l'évaluation des apprentissages. Scallon (2004) le définit comme un recueil de travaux du participant, présentant ses réalisations et la progression de ses apprentissages. Il permet d'évaluer à la fois le produit et le processus de développement professionnel dans un cadre continu, dynamique et personnalisé.

5. Psychopédagogue, professeur émérite de l'Université Catholique de Louvain, Belgique. Docteur en psychopédagogie, chercheur et professeur émérite de l'Université catholique de Louvain. Il exerce des fonctions dans des associations scientifiques ainsi que dans les comités scientifiques ou de rédaction de nombreuses publications scientifiques.

Le portfolio aide le participant à documenter son cheminement dans le développement de ses compétences professionnelles à l'aide de traces (artéfacts) et facilite son implication dans l'évaluation de ses apprentissages. En ce sens, il constitue un outil d'évaluation authentique, offrant au formateur et au participant une vision globale et contextualisée du développement professionnel réalisé

Pour satisfaire aux critères de validité et de fidélité d'une approche positiviste, la standardisation des tâches d'évaluation est essentielle pour assurer une objectivation rigoureuse des phénomènes d'apprentissage et de leurs résultats. Ainsi, le recours à des épreuves d'évaluation sommatives, capables de fonder des décisions administratives et sociales, telles que la validation ou la certification d'une formation, est nécessaire.

Les pratiques d'évaluation des formations mises en œuvre par DVV International s'inspirent du modèle en quatre étapes proposées par Kirkpatrick⁶ (1959). Malgré la diversité des modèles d'évaluation, celui-ci demeure le plus reconnu et respecté tant par les chercheurs que par les praticiens. Plusieurs raisons expliquent cette popularité :

- Il répond aux besoins des professionnels de la formation en offrant une compréhension systématique de l'évaluation.
- Il souligne que le niveau 4 représente les résultats les plus significatifs, valorisant ainsi la formation et ses acteurs en tant que partenaires.
- Il simplifie la complexité du processus d'évaluation, bien que cette simplification ait parfois conduit à l'émergence de modèles alternatifs.

Réaction des participants : le participant est-il satisfait de la formation ?

Basma Zaghdoudi formatrice relais du projet JPRWEE a répondu comme suit : « Avant, une personne entrait dans sa parcelle et travaillait de manière aléatoire – parfois en plantant deux types de légumes qui ne vont même pas ensemble. Quand on n'a pas l'information, on peut facilement tout perdre. Grâce à la formation en permaculture, nous avons appris à tirer profit de tout ce qui se trouve dans notre parcelle, pour pratiquer une agriculture durable et saine. »

6. Donald Kirkpatrick (1924-2019) était un expert américain en formation et évaluation des programmes d'apprentissage. Il est surtout connu pour avoir développé le modèle d'évaluation en quatre niveaux, qui est devenu une référence dans le domaine de la formation professionnelle. Grâce à ses travaux, il a influencé des générations de formateurs et de spécialistes en ressources humaines, contribuant ainsi à la professionnalisation du secteur.

Les réactions des formés est un aspect crucial à considérer. Intuitivement, si les participants n'apprécient pas le programme, il est peu probable qu'ils s'engagent pleinement dans leur apprentissage. On distingue généralement deux types de réactions : la réaction affective et la réaction utilitaire, parfois complétées par une évaluation de la difficulté perçue. Ces dimensions peuvent avoir des enjeux différents : alors que la réaction utilitaire est essentielle pour favoriser le transfert des compétences, la réaction affective ne doit pas être négligée, car elle peut influencer la nature même de la formation.

Apprentissage : qu'est-ce que le participant a appris en formation ?

Il est essentiel de déterminer ce que le participant a retenu en termes de connaissances, compétences et attitudes acquises lors de la formation. Pour cela, l'évaluation se fait généralement à l'aide de questionnaires ou d'autres systèmes d'évaluation standardisés, tels que des examens. Ces outils permettent de mesurer de manière systématique les acquis des apprenants.

Cependant, évaluer la maîtrise des compétences n'est pas toujours facile depuis l'extérieur. Bien que la méthode la plus directe consiste souvent à demander au participant ce qu'il a appris, cette approche présente des limites. En effet, les réponses peuvent manquer de fiabilité, car les participants peuvent surestimer ou sous-estimer leurs acquis.

Pour obtenir une évaluation plus robuste, il peut être utile d'intégrer des méthodes complémentaires, telles que des évaluations pratiques, des études de cas ou des entretiens approfondis. Ces approches permettent de mieux comprendre la profondeur de l'apprentissage et d'obtenir des insights sur la manière dont les connaissances et compétences sont appliquées dans des contextes réels. En combinant différentes méthodes d'évaluation, on peut ainsi obtenir une image plus complète et précise des résultats de la formation.

Transfert de l'apprentissage : le participant applique-t-il ce qu'il a appris en formation ? Une connaissance des théories ne garantit pas leur application, il est donc essentiel d'évaluer les « changements comportementaux » résultant de la formation et le transfert d'apprentissage. Cela implique d'identifier les connaissances, compétences et attitudes acquises qui sont réellement réutilisées dans la pratique professionnelle. Cette évaluation est généralement effectuée par le biais de questionnaires ou d'entretiens, et peut se faire à plusieurs moments.

Résultats : le participant ou la communauté obtiennent-ils de meilleurs résultats en appliquant ce que le premier a appris en formation ?

L'évaluation des résultats a pour objectif de vérifier dans quelle mesure la formation a atteint ses buts initiaux et d'identifier les domaines d'amélioration. En élaborant des indices pertinents, les formateurs peuvent analyser des aspects tels que l'acquisition des compétences, la satisfaction des participants et l'application des connaissances dans des contextes pratiques. En intégrant des feedbacks des participants et en tenant compte des résultats obtenus, il devient possible d'affiner les contenus, les méthodes pédagogiques et les ressources utilisées. Ainsi, l'évaluation des résultats ne se limite pas à un simple bilan, mais constitue un levier essentiel pour le développement continu des programmes de formation.

● Pratiques d'évaluation des formations selon le modèle Kirkpatrick

L'évaluation des formations constitue un levier essentiel pour garantir l'efficacité et l'impact des actions menées. En s'appuyant sur le modèle Kirkpatrick, il est possible d'analyser à la fois le niveau des formateurs intermédiaires et celui des bénéficiaires finaux. Cette approche systématique permet de mesurer non seulement l'acquisition des compétences, mais aussi l'impact réel des formations sur les pratiques professionnelles et la vie des bénéficiaires.

Évaluation du niveau des formateurs intermédiaires

L'évaluation des formateurs relais selon le modèle de Kirkpatrick, vise à mesurer non seulement la satisfaction des participants, mais aussi leur apprentissage et le changement de comportement des formateurs, ainsi que les résultats obtenus sur le terrain. Voici comment cette approche a été mise en œuvre.

L'évaluation de la satisfaction des formations se déroule à la fin de chaque session en salle. Les participants sont interrogés, via un questionnaire, sur la pertinence du contenu par rapport à leurs attentes et sur la qualité des méthodes pédagogiques. Ces retours permettent d'identifier les aspects appréciés et ceux nécessitant des améliorations.

L'évaluation formative s'effectue sur le site de formation, se basant sur le retour d'information concernant les activités des formateurs relais. Cette évaluation continue suit l'apprentissage tout au long de la formation, identifie les progrès réalisés et ajuste les méthodes pédagogiques en temps réel. Les performances des formateurs sont analysées sur la compréhension des concepts, l'application des techniques et la qualité des interactions. Le portfolio est adopté comme mode d'évaluation formative.

L'évaluation du comportement des formateurs se mène lors des activités formatrices sur le terrain. Une grille d'évaluation est conçue pour vérifier leurs capacités techniques, scientifiques et didactiques. Deux modes d'évaluation sont adoptés : l'entretien professionnel, favorisant un dialogue direct pour réfléchir sur les compétences acquises, et la mise à l'essai, permettant d'appliquer les connaissances dans un environnement réel.

En observant les formatrices relais dans leur environnement de travail et en discutant avec elles, il est possible d'évaluer l'augmentation de leurs compétences ainsi que l'application de celles-ci à travers un changement de pratiques et leur capacité à analyser des problèmes. La grille d'évaluation, élaborée assure une adéquation entre les indicateurs, les objectifs pédagogiques et les compétences visées

Évaluation des Bénéficiaires Finaux selon le modèle Kirkpatrick

L'évaluation des bénéficiaires finaux est essentielle pour mesurer l'impact des formations et garantir que les compétences acquises répondent aux besoins du terrain.

En combinant les retours des entretiens et des focus groups avec l'observation des réactions, l'évaluation de la satisfaction des bénéficiaires à l'égard des formations s'effectue. Les entretiens et les focus

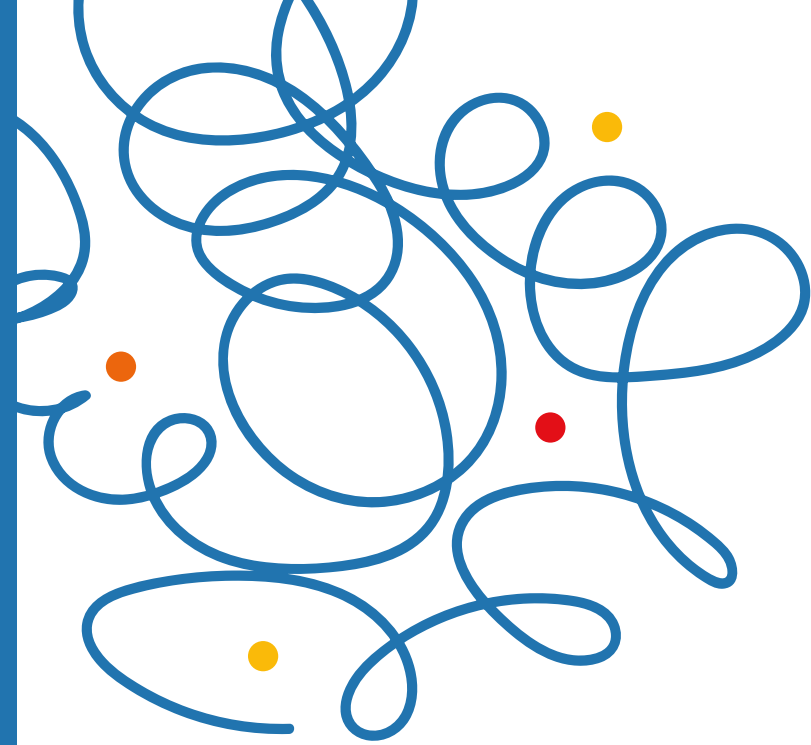
groups explorent en profondeur les perceptions, opinions et sentiments des participants concernant le contenu des formations, les approches andragogiques employées et l'environnement d'apprentissage. Parallèlement, l'observation directe des réactions des participants pendant la formation constitue un moyen efficace d'évaluer leur engagement et leur intérêt. En analysant les comportements non verbaux, tels que les expressions faciales, le langage corporel et les interactions avec les formateurs et les pairs, il est possible de mesurer le niveau d'implication des apprenants.

L'évaluation des compétences s'effectue par le biais d'un suivi sur le terrain lors des activités formatrices. L'observation des participantes lors de la réalisation des activités, qu'elles soient individuelles ou collectives, permet d'évaluer leur compréhension et leur capacité à appliquer les concepts appris. Cette méthode facilite également l'identification des progrès réalisés par chacune d'elles.

L'observation directe des participantes dans leur environnement de travail permet d'évaluer comment elles intègrent les compétences acquises dans leurs tâches quotidiennes. Cette évaluation se fonde sur une grille spécifique pour chaque type de formation, élaborée par les formateurs relais et validée par les formateurs seniors et les mentors.

L'évaluation des résultats offre une vue d'ensemble sur l'efficacité des formations et leur contribution à l'amélioration des pratiques agricoles. En observant les bénéficiaires dans leur environnement de travail et en discutant avec elles, il est possible d'évaluer les connaissances et compétences acquises, ainsi que leur capacité à mettre en œuvre ces compétences et à résoudre des problèmes concrets.

« Lorsque nous voyons les couveuses se remplir à nouveau, comme si un deuxième cycle avait commencé sans notre présence, c'est là que l'on touche déjà à l'autonomisation de la population. », a conclu, **Monia Manai, formatrice principale du projet JPRWEE**



Conclusion

Les approches éducatives développées par DVV International, fondées sur une expertise en éducation non formelle pour les adultes, encouragent la participation active des apprenant (es) dans la définition de l'offre de formation et utilisent le modèle de compétence pour créer des programmes adaptés aux besoins spécifiques des bénéficiaires.

La synergie entre apprentissage théorique et pratique favorise non seulement le développement des compétences, mais aussi l'engagement des participantes. L'adoption du modèle en cascade optimise les formations professionnelles, assurant une diffusion efficace des compétences. De plus, la mise en œuvre des méthodes andragogiques, telles que la méthode CEPa et l'approche sémio-didactique, permet une appropriation concrète des connaissances, essentielle pour leur application sur le terrain.

Enfin, les pratiques d'évaluation basées sur le modèle Kirkpatrick renforcent l'alignement entre les attentes des participantes et les objectifs pédagogiques, créant ainsi un environnement d'apprentissage enrichissant.

En somme, les choix éducatifs de DVV International prouvent que l'éducation non formelle, lorsqu'elle est élaborée de façon inclusive et adaptable, peut réellement influencer les dynamiques sociales et économiques de l'environnement des participants

Références bibliographiques



Abeyseena, H., Philips, R., & Poppit, G. (2016). The cascade model in action. English language teacher research partnerships: A collection of research papers from the Sri Lankan context, 79.

Bett, H. K. (2016). Le modèle en cascade des enseignants : un temps pour changement ? Cogent Education, 3(1), 1139439.

Fernandez, B. (2005). L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life (Unesco). Consulté le 26 juillet 2006 sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145985>

De Ketele, J. M. (2013). Évaluer les apprentissages dans la formation des professionnels de la santé. In F. Parent & J. Jouquan (Eds.), Penser la formation des professionnels de santé : Une perspective intégrative (pp. 285-303). Bruxelles: De Boeck.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Evaluating training programs (2nd ed.). Berrett-Koehler.

Kirkpatrick, D. L. (1996). Invited reaction: Reaction to Holton article. Human Resource Development Quarterly, 7(1), 23-25.

Kruidenier, J. (2002). Research-based principles for adult basic education: Reading instruction. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat & M. de Montmollin (dir.), Les compétences en ergonomie (p. 41–53). Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. Éducation permanente, (139), pp-13.

Pastré, P. (2011). La conceptualisation dans l'action: un cadre théorique pour la didactique professionnelle.

Dans Formation et pratiques professionnelles (pp. 149-181).

Roegiers, X. (2014). Quelle évaluation des compétences, au service de quel projet pour l'école ? Dans B.

Rey, C. Dierendonck, & E. Loarer (dir.), L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel (pp. 73-111). Bruxelles : De Boeck.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre. Pédagogie collégiale, 16(3).

Ton, P., Doucouret, H. S., Hinnou, C. L., Sankara, S., & Sarr, S. (2010). Programme sous-régional de formation participative en gestion intégrée de la production et des déprédateurs des cultures à travers les champs-écoles des producteurs (GIPD/CEP) – pour Bénin, Burkina Faso, Mali et Sénégal (GCP/RAF/009/NET).

Wedell, M. (2005). Cascading training down into the classroom: The need for parallel planning. International Journal of Educational Development, 25. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2005.03.004>

Équipe de réalisation

Rédaction : Kaouther Rassa Rassaa, enseignante-chercheuse à la Faculté des Sciences de Tunis, Tunisie. Docteure en didactique des sciences physiques, ses recherches portent sur l'analyse des difficultés d'apprentissage en sciences physiques.

Photographies : Hatem Hamdi et Nouha Mhimdi

Relecture : l'équipe du Projet continental africain (ACP), Abdoulaye Konota et Oumayma Kéfi

Design du livret : LMDK, agence tunisienne créative et engagée

Soutenu par le



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

Ce livret a été conçu, rédigé et produit en Tunisie dans le cadre des activités de DVV International, avec le soutien de MOJA et grâce au financement du BMZ.

www.mojaafrica.net

www.dvv-international-maghreb.org