

Université ABDERAHMANE MIRA de BEJAIA

Faculté des Sciences humaines et sociales
Département des sciences sociales



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Mémoire

De fin de cycle

*En vue de l'obtention du diplôme de Master en psychologie du travail et des
organisations*

Thème

Le rôle de l'autoformation dans le développement des compétences
chez les enseignants universitaires

Encadreur

M^{me} Ait Madjber DALILA

Jury composé de

Président : M. Chalal

Examineurs : M. Yousef khoudja

Présenté par : Attar HANIFA

Promotion 2018

Remerciements

Je remercié le bon dieu le tout puissant de m'avoir donnée la force nécessaire et la patience qui m'a permet de mener à bien ce modeste travail ;

*Je tiens à remercier :
M^{me} Ait medjber DALILA*

D'avoir accepté de m'encadrer, ça sera pas suffisant pour lui exprimer toute mes reconnaissance pour la confiance et le grand soutien, pour le temps qu'elle m'a consacré toute les fois que cela était nécessaire, pour ses conseils précieux qu'elle a prodigué tout le long de mon travail, et pour son aide.

M CHALAL

De m'avoir fait l'honneur de présider le jury.

M YOUSEF KHOUDJA

D'avoir accepté d'examiner mon travail.

M hocini

Le responsable de notre spécialité qui était à notre écoute et qui nous a aidés durant notre mémoire par ses conseils

Sans oublier l'ensemble des enseignants ayant contribué à ma formation durant mon cycle d'étude.

*Enfin je remercié sont dressés plus particulièrement à ma famille et mes
amies qui ont su me soutenir, mon encourager, mon aider et mon
supporter tout au long des années.*

Dédicaces

*A ceux qui m'ont tout donné sans rien en retour
A ceux qui m'ont encouragée et soutenue dans les moments les
plus difficiles*

Et ceux à qui je dois tant

*A mes chers parents pour leur amour et leur support continu.
Que ce travail soit le témoignage sincère et affectueux de ma
profonde reconnaissance pour tout ce que vous avez fait pour
moi.*

A ma grand-mère.

A mes frères et mes belles-sœurs.

A ma tante, ma cousine Leticia, mon cousin Yacine.

A mes neveux adem, ghiles, céliane.

A mon cher Billal et sa famille.

SOMMAIRE

Introduction générale.....	01
Chapitre 1 : Cadre méthodologique de la recherche	
-1-1- Les objectifs de la recherche	02
-1-2- La problématique.....	02
-1-3- Les hypothèses de la recherche.....	06
-1-4- la présentation de l'échantillon	07
-1-5- la méthode et la technique de la recherche utilisée.....	07
Chapitre2 : AUTOFORMATION	
-Préambule.....	08
-2-1- Aperçu historique sur le concept autoformation	08
-2-2- La notion d'autoformation	10
-2-3- Les concepts connexes à l'autoformation.....	12
-2-3-1- L'autonomie.....	12
-2-3-2- Autodidaxie.....	12
-2-3-3- Individualisation de la formation.....	12
-2-3-4- Apprentissage autodirigé.....	13
-2-4- Les nouvelles approches de l'autoformation.....	14
-2-5- Les stratégies de l'autoformation.....	16
-2-6- Les motifs d'autoformation.....	18
-2-7- Les enjeux de l'autoformation.....	19

-2-8- Les avantages et inconvénients de l’autoformation.....	20
-2-9-Les piliers de l’autoformation.....	21
-2-10-Les fonctions de l’autoformation.....	25
-2-10-1- Une autoformation de rattrapage.....	25
-2-10-2- Une autoformation d’accompagnement.....	25
-2-10-3- Une autoformation de dépassement.....	25
-2-10-4- Une autoformation intégrative.....	26
-2-11-Les compétences clés pour l’autoformation.....	26
-2-12-Les moteurs d’une autoformation.....	28
-2-13-L’autoformation au travail.....	29
-2-14- L’organisation autoformatrice.....	32
- résumé de chapitre.....	34

Chapitre 3 : LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

-Préambule.....	36
-3-1-Lanotion de compétence.....	36
-3-2-La typologie des compétences.....	38
-3-3-Les cinq voies de développement des compétences.....	40
-3-3-1- Le model de la formation sur le tas.....	40
-3-3-2- Schéma de la formation alternée.....	40
-3-3-3- l’analyse des pratiques est mise en œuvre en organisme de formation.....	40
-3-3-4-Situation de définition anticipée de nouvelles pratiques.....	41
-3-3-5- les savoirs théoriques acquis en formation.....	41
-3-4- Les approches du développement des compétences.....	42
-3-4-1- L’approche par les savoirs.....	42

-3-4-2- L'approche par les savoir-faire.....	42
-3-4-3- L'approche par les savoir-être.....	43
-3-5-La dynamique du développement des compétences.....	43
-3-6- Les modalités du développement des compétences.....	44
-3-7-Les compétences nécessaires pour la profession d'enseignement universitaires.....	45
- résumé de chapitre.....	47
Chapitre 4 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS	
- Préambule.....	47
4-1- Analyse et interprétation des données.....	47
4-1-1-Analyse des données concernant les stratégies d'autoformation utilisées.....	47
4-1-2-Analyse des données reliées à l'étude de l'indépendance entre l'expérience professionnelle et l'autoformation.....	49
4-2- Discussion des résultats.....	66
Conclusion générale.....	72
Références bibliographiques.....	73
Annexes.....	74

Introduction Générale

L'enseignement en général est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Afin d'assurer un meilleur rendement de cette pratique, l'enseignant universitaire doit, comme tout autre enseignant, avoir un acquis important et un savoir qui ne cesse de se mettre à jour tout au long de ses années d'exercice. Dans le but de développer ses propres compétences ; l'enseignant universitaire adopte plusieurs stratégies, dont la plus importante, qui est **l'autoformation**.

L'autoformation comme objet de recherche existe depuis un peu plus de quarante ans. Les études systématiques de l'autoformation comme stratégie de maintien et de développement de ses compétences à l'âge adulte ont clairement démontré qu'un individu placé en situation d'autoformation n'est pas seul pour apprendre, Au contraire, il demande l'aide de multiples personnes, ressources, montrant ainsi que le sujet et l'environnement social sont en étroite interaction. En raison de la multiplicité des réseaux qui participent au processus d'autoformation.

Donc, dans ce travail nous allons réaliser une étude auprès de la faculté des sciences humaines et sociales à l'université de Bejaia sur le rôle de l'autoformation dans le développement des compétences chez les enseignants universitaires. Pour atteindre notre but nous avons construit un cadre d'analyse dans lequel nous nous sommes approché beaucoup plus des éléments de notre recherche qui sont les enseignants de notre faculté en prenant en considération le critère de l'expérience ainsi nous avons proposé à ces derniers un questionnaire selon lequel nous avons pu définir les différentes stratégies de l'autoformation opter par tout un chacun dans le but de développer ses propres compétences dans le domaine d'enseignement universitaire.

Notre mémoire est divisé en quatre chapitres principaux, le premier chapitre et un chapitre introductif il comporte le cadre méthodologique de notre recherche dans lequel nous avons présenté notre étude ainsi que la problématique attachée à notre thématique.

Le deuxième chapitre est consacré à la première variable de notre recherche qui est **l'autoformation** dans son cadre détaillé (aborder quelques stratégies pour l'autoformation et ses piliers de base, les compétences clés d'autoformation et ses différentes fonctions).

Le troisième chapitre quant à lui, il décrit la deuxième variable de notre recherche qui **le développement des compétences** et dans lequel nous avons présenté les différentes voies et approches du développement des compétences, en se basent surtout sur les compétences nécessaire pour la profession d'enseignement universitaire.

Dans le dernier chapitre nous avons présenté le questionnaire utilisé ainsi que les résultats de notre analyse sur lesquels nous nous sommes basé afin d'aboutir à une conclusion générale pour notre mémoire concernant notre thématique de départ.

En fin notre travail sera achevé par une conclusion générale.

- **Préambule**

Ce premier chapitre est un chapitre introductif pour notre mémoire il est consacré à la présentation de la problématique de notre recherche ainsi que son cadre méthodologique et enfin les hypothèses et les questions sur lesquelles nous nous sommes basés afin d'atteindre notre objectif principale.

L'objectif de la recherche

L'objectif de notre recherche consiste à savoir comment l'autoformation favorise et aide à développer les compétences dans le cas des enseignants universitaires ainsi que les différentes stratégies adoptées par tout un chacun d'eux afin de s'autoformer. Autrement dit, quel est le rôle de l'autoformation dans le développement des compétences chez les enseignants universitaires ?

1-1- Problématique

La notion d'autoformation prend depuis plusieurs années un essor nouveau à l'heure où l'on apprend de plus en plus en : e-Learning, à distance, ou dans le parcours suivi d'une formation individualisée, et ça en raison : d'utilisation augmenté de la ressource internet, méthodes pédagogiques remplaçant le formateur au centre du dispositif, renforcement des organisations du travail prônant plus d'autonomie. (Carre, Moisson. (2000), p 62).

L'autoformation se présente comme une formation ; c'elle ci fait appel aux capacités d'autonomie de la personne qui la pratique, c'est un moyen d'apprentissage pour une personne, on parle aussi d'autodidaxie qui permet de se former à travers l'exploitation de ressources spécifiques ou non. (Cyrot, P. (2010), p 79-116). Car l'autoformation ne signifie pas d'une manière générale, se former seul comme le préfixe auto ; la plus part du temps on s'auto forme avec les autres. Mais on se forme d'une manière autonome. Ce ne sont pas les autres qui nous forment on se forme nous même en interaction avec les autres,

une collectivité ou un groupe peut aussi s'autoformer. L'autoformation consiste à se former par soi-même, chez soi, dans un système éducatif ou dans des groupes sociaux. L'individu reste le principale responsable des paramètres de la formation, il gère son temps, le lieu de sa propre formation, il construit lui-même ses données, ses sources et ses outils d'apprentissage. Quand on apprend par soi-même, notre apprentissage devient riche car l'intention d'apprendre elle est forte et ça à l'inverse d'une formation qui est imposée, dans l'autoformation le choix des sources sera autodirigé, et le bénéfice retiré par cet apprentissage est souvent excellent ; il est personnalisé et adapté. (Dumazedier. 1995, p 256).

l'individu peut s'autoformer en entreprise , dans des associations , des syndicats, des partis politiques , dans la famille , en exerçant des activités variées : travail, sport , voyages , militantisme , jeux , activités artistiques , etc.(Pineau, G. 1985, p25-39).

L'autoformation vient pour produire les savoirs personnels, développer des connaissances ainsi que les compétences, développer l'autonomie dans l'apprentissage, permet d'intervenir d'une façon optimale dans différents domaines, elle vise à rendre le pouvoir de formation aux personnes, d'optimiser les rendements des formations en diminuant les couts liés à la présence du formateur, une situation pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation (contenu, objectif, démarche, ressources, rythme). La relation entre le formateur et l'apprenant est multidirectionnelle ; du formateur à l'apprenant, de l'apprenant au formateur et de l'apprenant à lui-même. (Bonvalot, G. 2006, p144).

L'autoformation est indispensable pour le développement des compétences au niveau professionnel. Il s'agit d'acquérir, de mettre à jour ou de perfectionner les connaissances nécessaires à la bonne tenue du poste actuel ou future. Ce développement il peut se faire par des différents biais ; par la formation professionnelle, conférences, coaching, et notamment l'autoformation, celle-ci

permet de développer un profil de compétences original et distinctif qui reflète les besoins d'un individu, et de développer la gestion de soi et aussi de s'adapter à la réalité sociale des situations de travail, ainsi que de développer l'autodirection d'apprentissage, l'expertise et le jugement, d'améliorer l'habileté, d'avoir aussi une capacité de coopérer avec les pairs, et un pouvoir faire face à l'imprévu avec créativité , et d'établir aussi un réseau de ressources.(Davel et Tremblay. 2011,p 25).

L'apprentissage et la formation en milieu de travail sont des éléments essentiels à la réussite d'individus, en outre l'autoformation dans le milieu universitaire n'est pas récente, l'enseignement supérieur est un lieu ouvert à des pratiques d'autoformation. Les enseignants universitaires ont tendance à s'autoformer en exerçant leur métier ; et ça en raison de développer leur compétences professionnelles. (Knowles, 1975).

L'autoformation c'est une approche complémentaire incontournable pour le maintien de leurs compétences elle présente pour eux une souplesse et une spécificité inégalables lorsque les tâches et les compétences sont complexes et en constante évolution , la maîtrise des stratégies de l'autoformation permet à ces enseignants de leurs facilité l'acquisition de compétences , elle les aide à acquérir des connaissances ou des compétences , les orienter vers la recherche , le repérage , la transformation , la classification ,et la conceptualisation des informations à traiter , ou bien des contenus à apprendre, ou des problèmes à résoudre , elle permet d'avoir une capacité de réflexion sur soi-même comme agent cognitif et sur les connaissances générées par cette réflexion. Une autoformation pour l'enseignant universitaire lui permet de réaffirmer la dignité deson métier. (Tremblay, 1995).

En outre l'enseignant a tendance à participé à certaines activités, des négociations collectives ,qui vont lui permettre d'accéder à des tarifs préférentiels aux activités culturelles associées à la discipline qui enseigne, de faire des colloques, ou autres activités, d'utiliser l'internet aussi comme les sites qui propose des

articles scientifiques, participé à des stages pendant les vacances, ou journée de formation organisés par des mouvements pédagogiques, qui permettra de mieux acquérir des connaissances de plus et de développer ses compétences. (BRIGITTE, ALBERO, 2004,p103).

L'autoformation est un sujet qui a insité les chercheurs à travers beaucoup d'études sur l'autoformation notamment au milieu professionnel on cite à titre d'exemple **MOHAMED Hrimech**son étude est intitulé « l'autoformation et le développement des compétences au travail » (2003), Hrimech a identifié une quinzaine de stratégies d'autoformation, tel que « le coaching et le mentorat », ces stratégies sont des clés ouvrant des portes pour arriver à une meilleure formation par soi même. (HRIMECH, M. 2000, p 99-111). **FRANCINE d'ortun**,de ça part il s'est orienté aussi à une recherche «Les compétences acquises par l'autoformation : relevé des pratiques et des tractations travailleurs-employeurs en vue de leur reconnaissance » (2012),d'après D'ortun ces compétences sont acquises par une autoformation informelle et clandestine.(FRANCINE, d'ortun2012, p 2-3). Dans notre étude on s'intéresse à l'autoformation des enseignants universitaires, on vise à répondre aux questions suivantes :

- Quel est le rôle de l'autoformation dans le développement des compétences chez les enseignants universitaires ?

-Qu'elles sont les stratégies utilisées par les enseignants universitaires pour s'autoformer ?

-Est ce que l'expérience a un effet significatif sur les stratégies de l'autoformation ?

-Est-ce que l'université est un milieu de travail qui encourage l'autoformation ?

1-2- Les hypothèses de recherche

- 1- Les enseignants universitaires utilisent divers stratégies d'autoformation.
- 2- l'expérience a un effet significatif sur les stratégies de l'autoformation.
- 3-L'université est une organisation autoformatrice.

1-3- Présentation de lieu d'étude

L'étude a été réalisée au niveau de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia, faculté des sciences sociales

1-4- La présentation de l'échantillon

Dans cette étude on a opté pour un échantillon de 34 enseignants, les caractéristiques de l'échantillon sont présentées dans les tableaux ci dessous

1-5-1- La répartition de l'échantillon selon le nombre d'années d'expérience

Dans ce tableau on présente la répartition de l'échantillon d'étude selon l'expérience

1 année / 5ans	plus de 5ans
13	21

Tableau(1) la répartition de l'échantillon selon l'expérience

1-5-2-La répartition de l'échantillon selon le grade

Dans ce tableau on présente la répartition de l'échantillon d'étude selon le grade

Maitre assistant catégorie B	Maitre assistant catégorie A	Maitre de conférences	Vacataire
10	15	04	05

Tableau (2) la répartition de l'échantillon selon le grade

1-5- La méthode et la technique utilisée

1-6-1- La méthode de recherche utilisée

Le khi 2 : Le test de khi deux est un test statistique qui va permettre de se prononcer sur le lien entre deux variables qualitatives.

1-6-2- La technique de recherche utilisée

Le questionnaire : Le questionnaire est une suite de questions standardisées destinées à normaliser et à faciliter le recueil de témoignages. C'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. Les données recueillies sont facilement quantifiables.

- **Préambule**

Dans ce deuxième chapitre on va opter pour présenter l'autoformation dans son contexte générale, aborder quelques stratégies pour l'autoformation et ses piliers de base, voire aussi les compétences clés d'autoformation et ses différentes fonctions, et au finale on illustre l'organisation autoformatrice et ces caractéristiques.

2-1- Aperçu historique de l'autoformation

La jeune histoire de l'autoformation ne s'écrit que depuis une quarantaine d'années. Elle s'inscrit dans une continuité de travaux d'influences diverses, des deux côtés de l'Atlantique. Les Américains ont en effet beaucoup développé la notion d'autodirection dans l'apprentissage pour parler d'une pédagogie centrée sur la capacité de l'apprenant d'effectuer des choix, alors que les Français ont surtout insisté sur l'autoformation en référence au pouvoir auquel un individu peut accéder dans son auto développement, Les chercheurs s'accordent à reconnaître dans les travaux de Dumazedier en France, de Tough au Canada et de Knowles aux États-Unis, une place privilégiée parmi les travaux fondateurs des recherches sur l'autoformation au cours des années 60-70. En effet, selon Carré, c'est en 1967 que peut-être fixée l'apparition du terme d'autoformation et les différentes dimensions de la formation par soi-même, avec la parution au Canada de la thèse de Tough (Apprendre sans professeur, sous-titre : une étude des tâches et de l'assistance durant les projets d'autoformation des adultes sous la direction de Cyril Houle (auteur de *The inquiring mind*, 1961). Ensuite, en Amérique du Nord, tout s'est accéléré avec l'ouvrage de Rogers (1969). Pendant ce temps, en France, Schwartz (1973) publie *Vers l'autoformation assistée*, et

s'inscrit comme fondateur du courant éducatif de l'autoformation. La thèse de Gaston Pineau (1983) : *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, aurait donné au terme une nouvelle légitimité centrée sur la construction de soi. Du point de vue des sciences de l'éducation, du moins en France, c'est en 1985 que l'autoformation est reconnue à titre de nouveau champ de recherche, avec la parution d'un numéro spécial de la revue *Éducation permanente*: *L'autoformation*, dirigé par Joffre Dumazedier).

A partir du milieu des années 80, avec les travaux de Spear et Mocker (1984) et de Danis et Tremblay (1985), l'importance du contexte d'apprentissage en situation d'autoformation a commencé à être soulignée. Brookfield (1985), entre autres, a souligné que le contexte organisationnel pouvait favoriser ou même limiter les possibilités d'apprendre de manière autonome. Toujours dans les années 80, des travaux de recherche ont ouvert la voie à d'autres approches de l'autoformation que les seules dimensions individuelles : la dimension politique, chez Brookfield et constructiviste chez Candy (1991), ont rappelé que le processus d'apprentissage de l'adulte était aussi inscrit dans un contexte influençant fortement les conditions et les résultats de l'autoformation ; les recherches soulignant précisément l'importance du rôle de ce contexte (chez Danis et Tremblay, 1985), ont ainsi permis de souligner l'importance de la situation et des circonstances dans le processus d'autoformation ; la théorie constructiviste de Candy et la théorie de l'énaction de Tremblay, au tournant des années 90, ont permis enfin de formaliser cette importance du contexte dans un courant épistémologique de l'autoformation. Les évolutions de l'environnement professionnel semblent plaider largement pour le recours à l'autoformation, en milieu de travail, selon Eneau (2003). L'autoformation répondrait à de nouvelles pratiques managériales nécessitant plus d'autonomie des acteurs, une plus forte décentralisation du pouvoir et des responsabilités, des qualités d'adaptabilité, de flexibilité ou encore de tolérance

à l'incertitude. Les organisations auraient donc tout intérêt à formaliser le recours à l'autoformation, qui semble toutefois encore relativement mal connue, sinon peu ou mal utilisée dans les entreprises, le principal problème semble venir du manque de connaissances, du côté des organisations, de la réalité de l'autoformation, tout autant que du peu de travaux existants, du côté de la recherche, sur l'autoformation dans ce domaine. En effet, il existe encore peu de recherches mesurant la réalité des politiques de formation et leurs liens avec ces changements plus globaux (et concernant surtout que de grandes entreprises) et la recherche a peu abordé, dans ce contexte, les liens entre la demande d'autoformation, au niveau des politiques de formation et de gestion des ressources humaines, et le besoin (ou la demande) réelle d'autonomie des salariés. (Foucher. p. 24,2011)

2-2- La notion de l'autoformation

La notion d'autoformation s'inscrit dans la continuité des idées de l'éducation nouvelle, dont l'origine peut être attribuée à Jean-Jacques Rousseau. Elle s'inspire aussi de la tradition ouvrière de l'autodidaxie, comme compensation des déficits de la scolarisation au 19^e siècle. Puis les progrès de l'éducation assurée à tous au 20^e siècle ont rendu l'autoformation moins évidente. Par la suite, celle-ci gagne en notoriété en France avec, notamment, les travaux de deux chercheurs : Joffre Dumazedier met en avant la démarche volontaire de « l'autogestion du temps de formation permanente par les individus eux-mêmes » et Gaston Pineau développe également la notion de la formation dont le sujet est responsable, en dehors du cadre scolaire, dans des ouvrages aux titres éloquents qui mêlent la vie et l'autoformation. France Henri et Anthony Kaye insistent sur l'aspect novateur de la formation à distance, pour servir de complément à un enseignement traditionnel parfois déficient ou conventionnel, permettant

l'indépendance intellectuelle, l'autonomie et la responsabilisation de l'individu. (Carre. p108,2003).

L'autoformation se situe au croisement de l'éducation populaire, de la formation initiale (école nouvelle), de la formation professionnelle et de l'éducation permanente. Fut le « fondateur » de l'éducation permanente et populaire, puis du concept de société éducative, dans laquelle les différents acteurs que sont, par exemple, l'Ecole, la famille, les associations, les réseaux d'apprentissage, l'entreprise, jouent un rôle complémentaire dans l'éducation de l'individu : l'autoformation trouve sa place dans ce contexte. Elle s'inscrit également, aujourd'hui, dans une dimension de loisirs, puisque l'apprenant choisit de consacrer une partie de son temps libre à un apprentissage autodirigé, par l'intermédiaire de sites parfois conçus de manière assez ludique.

Enfin, l'autoformation dégage également l'objectif d'ordre cognitif qui tend à donner à une personne les outils de son propre développement. Il s'agit d'apprendre à apprendre, « Learning to learn ». (Galvani. p53, 1996).

L'autoformation est un domaine émergent de recherche dans le contexte de mutations rapides des économies et du marché de l'emploi. Les milieux de travail représentent actuellement un des plus importants lieux de formation des sociétés modernes. L'autoformation est une façon d'apprendre que déclarent privilégier un grand nombre de travailleurs. Plusieurs raisons justifient la pertinence de recourir à l'autoformation. En effet, les changements rapides qui caractérisent la société actuelle ainsi que le développement d'une société du savoir rendent la formation continue plus importante que jamais. L'autoformation permet à un individu de planifier et de gérer lui-même ses apprentissages tout au long de sa vie, développant ainsi un profil de compétence original et distinctif qui reflète ses besoins, ses aptitudes et son contexte propre.

L'autoformation amène un contrôle accru de la personne sur son apprentissage et sur un nombre varié d'étapes et de composantes de son apprentissage. Plusieurs définitions ont été examinées et une toute récente a particulièrement retenu l'attention. En effet Pineau définit L'autoformation comme « un mode d'apprentissage et un savoir-faire acquis sans l'intervention structurante et contrôlante d'un agent éducatif, c'est un apprentissage qui s'effectue par expérience, essai et erreur, sur le tas et constitue un processus de formation de soi par soi qui exige l'autonomie, l'autoréférence et l'auto-évaluation ». D'après Pascale Galvani l'autoformation « c'est l'acte de la personne qui se forme par elle-même. Le terme s'oppose à hétéroformation, (formation donnée par les autres). L'étymologie du mot « forme » renvoie aux notions de contour, d'apparence. Quand au préfixe auto, soi-même, lui-même », il désigne à la fois l'intériorité consciente en acte. L'autoformation dans cette approche formative désigne donc l'action du sujet sur sa propre forme, c'est à dire sur sa cohérence interne et son apparence ». La définition qui s'adapte à mon thème de recherche est celle de Foucher « l'autoformation est une démarche d'apprentissage qui est basé sur la responsabilité de l'individu vis-à-vis de sa propre formation, le déclenchement de cette autoformation et sa poursuite dépendent de certaines dispositions personnelles, telles que les intérêts, les motivations, le style d'apprentissage et le sentiment d'auto efficacité, et de facteurs externes, tels que le climat d'apprentissage, la culture organisationnelle et le soutien. Son déroulement est intimement lié à la capacité de réfléchir sur soi, entre autres pour faire le point et ajuster les stratégies d'apprentissage. Elle peut viser la maîtrise de savoirs, de savoir-faire ou de savoir être, et ainsi être à l'origine de changements susceptibles de se situer à des niveaux différents ». (Joffre Dumazedier. p 78, 1985).

2-3- Les concepts connexes de l'autoformation

On distingue quatre concepts connexes de l'autoformation :

2-3-1-L'autonomie

C'est un pré-requis à l'entrée dans un dispositif d'autoformation, un moyen de développer les capacités de l'apprenant à une gestion autonome de ses apprentissages. L'autonomie est assimilée à l'absence de l'enseignant dans la situation d'apprentissage. C'est d'agir par soi-même en se donnant ses propres règles de conduite ou en quelque sorte sa propre loi, l'autonomie permet une liberté intérieure, dépend d'une capacité à choisir de son propre chef sans se laisser dominer par certaines tendances naturelles ou collectives, ni se laisser dominer de façon servile par une autorité extérieure. (M. Pearn.p24, 1992).

2-3-2-L'autodidaxie

Une démarche pédagogique qui consiste à assurer soi-même l'acquisition de connaissances choisies, en principe hors des systèmes éducatifs, sans enseignant, la personne s'instruit elle-même, sans maître. L'autodidacte fait preuve d'une autonomie totale dans son rapport au savoir : il définit lui-même ses objectifs de formation, trouve des informations et construit ses propres méthodes d'apprentissage, s'approprie les connaissances et est capable de s'autoévaluer. (M. Pearn. p25, 1992).

2-3-3-Individualisation de la formation

L'individualisation indique une adaptation institutionnelle aux spécificités, aux besoins du sujet apprenant. Cette démarche hétérostructurée peut être mécaniste et viser essentiellement la rationalité et la rentabilité de la formation. L'individualisation de la formation se situe près du pôle hétéroformatif d'une autoformation institutionnelle. Elle met à la disposition de l'apprenant

l'ensemble des ressources et des moyens pédagogiques nécessaires à son parcours de formation et à ses situations d'apprentissage. Elle exige que les démarches de formation soient menées selon les besoins de l'individu. Elle prend en compte ses acquis, ses objectifs, son rythme.(M. Pearn.p26, 1992).

2-3-4-Apprentissage auto-dirigé

C'est un apprentissage organisé et contrôlé par l'apprenant selon une finalisation qui lui est propre. L'apprentissage auto-dirigé modifie radicalement la relation entre le sujet et l'instance hétéroformante. Il marque la prise en charge, d'opérations qui étaient traditionnellement dévolues à un enseignant, par l'individu, marquant sa prise de pouvoir sur sa propre formation. Il se range plutôt dans la catégorie des apprentissages autostructurés, hors institution.(M. Pearn.p26, 1992).

2-4-Les nouvelles approches de l'autoformation

2-4-1-L'autoformation intégrale

Elle désigne le fait d'apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels. Cette autoformation elle peut aussi être appelée l'autodidaxie, soit l'apprentissage hors institution éducative. L'autodidacte assume l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un tiers, il demeure indépendant vis-à-vis des milieux éducatifs institués. (Bezille.H. p263, 2002).

2-4-2-L'autoformation existentielle

Représente le mouvement d'appropriation par le vivant de son pouvoir de formation, processus qui met l'accent sur l'apprendre à être, elle correspond à la visée phénoménologique et épistémologique de la formation (de soi par soi),

qualifiée, aussi de (biocognitive). Elle est anthropogénèse, création de soi et quête de sens. Il s'agit de cette autoformation intime, qui s'exprime sous la forme de la réflexivité interne du sujet confronté à ses expériences de vie. (Pineau. p273, 1983).

2-4-3-L'autoformation éducative

L'autoformation éducative regroupe l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives. Elle correspond au fait d'apprendre par Soi-même dans des dispositifs pédagogiques ouverts et tend à s'appuyer sur l'usage des nouvelles technologies de l'information et la communication. Le dispositif pédagogique se concentre sur le sujet apprenant, accompagné par un formateur devenu un facilitateur. Elle se réclame souvent d'une parenté avec les pédagogues de l'éducation nouvelle, Les notions d'individualisation de la formation, d'autoformation accompagnée, d'aide à la formation, de formation ouverte, se rattachent à ce courant. Parmi les lieux où se déploient ces dispositifs de formation dits ouverts, ou bien encore flexibles. (Dumazedier. p215, 1999).

2-4-4-L'autoformation sociale

L'autoformation sociale recouvre toutes les formes d'apprentissages réalisés par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif, dans et par la participation à des groupes sociaux, et en bénéficiant de formes de médiations diverses, elle est généralement coopérative ou collective et donc marquée par le caractère central des rapports sociaux, ainsi que de l'autoformation éducative par sa spontanéité, sa semi-organisation. Ces formes d'autoformation très variées intègrent tous les milieux sociaux de vie que ce soit dans le cadre des loisirs mais aussi du travail ou bien encore dans l'activité

associative. L'autoformation sociale se distingue de l'autodidaxie et de l'autoformation existentielle par le fait que si elle ne s'inscrit toujours pas dans un dispositif éducatif, elle n'est pas à proprement parler individuelle et indépendante, elle est souvent semi organisée et se développe à la faveur du groupe (associations, entreprises). Les dimensions collectives et coopératives y sont très fortes, les rapports sociaux omniprésents. (Polloli.L. p141, 2002).

2-4-5-L'autoformation cognitive

S'inspire des fondateurs de l'apprentissage autodirigé en Amérique du Nord. Elle envisage les conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome. (Landry. P. p139,2000).

2-5-Les stratégies de l'autoformation

2-5-1-La lecture

Vient en première position des stratégies cognitives. Les revues spécialisées et les documents écrits variés semblent fournir une grande part des sources d'information, la lecture est parmi les stratégies d'autoformation les plus utilisées. La grande disponibilité des écrits dans le monde d'aujourd'hui rend cette stratégie incontournable, d'où l'importance pour les organisations de s'assurer du niveau de lecture de leurs employés et de leur capacité à comprendre les écrits complexes en activant les connaissances antérieures spécialisées. (Hrimech.p11,2002).

2-5-2-L'apprentissage par l'expérience ou par la pratique

Il est reconnu que le contact direct avec les autres, avec la réalité du travail, avec les situations et les objets d'apprentissage constituent une source majeure

de connaissances et d'habiletés. Se retrouver constamment en situation d'action exige des apprentissages ciblés, immédiatement validés par la réalité, contrairement aux apprentissages symboliques et verbaux que nous retrouvons dans la formation formelle ou dans la lecture. (Hrimech. p13, 2002)

2-5-3-L'essai et l'erreur

Cette stratégie utilisée souvent dans le domaine psychomoteur lorsqu'il s'agit de produire des réponses spécifiques, semble aussi être utile dans les domaines cognitif et social. L'essai et l'erreur permet de résoudre des problèmes d'incertitude, de vérifier des hypothèses et de guider sa réponse dans des situations incertaines et changeantes. (Hrimech, M. p13, 2002).

2-5-4-Le coaching et le mentorat

Cette stratégie sociale s'apparente au modeling ou imitation. C'est aussi une méthode de formation structurée. Elle consiste à mettre ensemble un employé novice et un expert, à jumeler un senior et un débutant dans un but précis et pour une période de temps limité. La distinction importante entre les deux se situe, sur le plan de l'initiative que la stratégie implique lorsque l'employé sollicite l'aide et la guidance d'un expert. (Hrimech, M. p14, 2002).

2-5-5-La discussion et les échanges avec les collègues et les experts

La discussion avec des spécialistes ou simplement avec des collègues, surtout lorsqu'ils sont plus expérimentés, s'avère une stratégie d'apprentissage simple et efficace. Elle permet d'obtenir des réponses rapides à des questions que la réalisation des tâches quotidiennes ou inédites exigée par la discussion, on réussit à clarifier des situations ambiguës, à préciser et à trouver ensemble des solutions à des problèmes. (Hrimech, M. p16, 2002).

2-5-6-Internet

Est une technique d'autoformation. Elle peut être assimilée à la lecture, mais en même temps, elle en diffère aussi par son caractère unique et novateur. En effet, elle est appelée à se développer de plus en plus étant donné le progrès fulgurant de la technologie, des personnes branchées dans leur travail ou dans leur foyer et ses nombreux avantages comme l'instantanéité, la disponibilité, son coût relativement réduit et la souplesse de sa mise à jour.(Hrimech, M. p16, 2002).

2-5-7-Le modeling ou l'imitation des collègues plus expérimentés

Cette stratégie sociale est bien connue en éducation, surtout dans le domaine psychomoteur. Le fait de calquer son comportement sur celui d'un modèle est une source d'apprentissage tant intentionnel et planifié que fortuit. L'observation et l'expérimentation jouent un rôle important.(Hrimech, M.p17, 2002).

2-6-Les motifs d'autoformation**2-6-1-L'employabilité**

L'employabilité est parfois décrite en terme de pouvoir où le travailleur a peu ou pas de pouvoir sur son employabilité. L'employabilité est largement définie par la capacité d'une personne à être affectée à un nouveau travail, c'est la capacité d'adaptation dont fait preuve un individu pour trouver un emploi, le conserver et mettre à jour et améliorer ses compétences professionnelles. Le but de l'employabilité c'est de rendre l'individu un acteur, qu'il soit conscient de ses compétences et qu'ils puissent faire un choix de carrière voire l'entrepreneur de sa carrière professionnelle. Il lui appartient, dès lors, de mobiliser tous les moyens, tous les outils mis à sa disposition pour faire évoluer ses compétences et se retrouver ainsi en situation d'accéder, de se maintenir et d'évoluer dans ou

hors de son emploi. C'est une prédisposition individuelle nécessaire au succès de carrière et un indicateur pertinent d'autres comportements organisationnels tels que l'aptitude au changement, la flexibilité, la santé, le bien-être.(Bernier, 2011, p. 114).

2-6-2-La gestion de la carrière

La gestion des carrières individuelle ou organisationnelle, est un enjeu majeur dans la société actuelle. À titre individuel, la validation des acquis s'inscrit dans un projet professionnel et personnel particulier, propre à une gestion singulière, la gestion de carrière permet de développer les compétences individuelles, Satisfaire leurs besoins d'estime et de reconnaissance (augmentation de leurs responsabilités, de leur pouvoir, de leur influence),Se réaliser au travail en permettant le développement et l'utilisation de leur potentiel dans l'accomplissement de leur travail. À titre organisationnel, elle accroît les possibilités de gestion des carrières des salariés en se centrant sur des axes de gestion des ressources humaines variées, utiliser et développer le potentiel humain dont elle dispose, améliorer sa flexibilité. De ce fait, la reconnaissance de ce qui est appris par l'autoformation reliée au travail contribuerait à la gestion des carrières. (Ballet. p215, 2009).

2-6-3-L'injonction d'autonomisation dans le monde du travail

En situation de travail, l'accent mis sur une demande d'autonomie croissante de l'individu, relèverait de plusieurs types de changements survenus ces dernières années dans le monde du travail ; un faisceau de circonstances, à la fois conjoncturelles, managériales et technologiques, permet de mieux comprendre l'injonction d'autonomisation des acteurs. Par exemple, l'apparition des technologies de réseaux dans les années 90, a bouleversé les manières de travailler et d'apprendre, exigeant de chacun d'être plus autonome. Cette

exigence suppose de refondre les structures autour de valeurs managériales tout aussi paradoxales où chacun doit être à la fois plus autonome, mais doit aussi viser le bénéfice de la collectivité dans son ensemble, dans la perspective de rendre toute l'organisation apprenante. (Tremblay.p 80, 2003).

2-7-Les enjeux de l'autoformation

L'autoformation est confrontée à quatre enjeux majeurs :

2-7-1-Recherche de gains de productivité dans la formation

La stimulation de l'autoformation permet pour certains organismes de maîtriser leurs couts de formation et sa rentabilité. (Galvani. p10, 1991).

2-7-2-Mutations sociotechnique et technologique

Les nouvelles technologies aident et facilitent l'autoformation.(Galvani. p10, 1991).

2-7-3-Evolution de la pensé pédagogique

Les pédagogies alternatives on mit en valeur des pratiques d'autoformation en rejetant les méthodes traditionnelles de transmission des savoirs .Ces pédagogie nouvelles ont contribué à valoriser le sujet apprenant.(Galvani. p13, 1991).

2-7-4-Mouvement d'autonomisation des sujets sociaux

Le développement de l'individualisme dans la société actuelle se répercute dans la formation à travers d'une culture d'autonomie. (Galvani. p14, 1991).

2-8-Les avantages et inconvénients de l'autoformation

•Le premier avantage rapporté est le fait que l'autoformation offre plus d'autonomie, en ce sens qu'elle n'impose pas de contrainte spatiale ou temporelle. De plus, les domaines étudiés par autoformation correspondent davantage aux besoins de l'apprenant. La possibilité d'apprendre dans différents domaines serait aussi un des grands avantages de l'autoformation. Les apprenants trouvent intéressant le fait de pouvoir choisir les problèmes étudiés et les approfondir à leur gré. L'autoformation présente plus de liberté et de souplesse quant à la gestion du temps. Elle serait plus ciblée, que la formation structurée, permet d'aller droit au but, de se centrer sur ce qui est important ou intéressant et enfin serait moins ennuyeuse et donc plus agréable.

•Quant aux inconvénients, le premier serait le peu de temps disponible pour l'autoformation. L'individu peut avoir une surchargés de travail et ne dispose pas du temps nécessaire pour s'autoformer. Un autre inconvénient est l'insécurité au sujet de la valeur de leur apprentissage, c'est-à-dire de ne pas être en mesure de savoir si l'apprentissage est adéquat. L'autoformation ne donne pas lieu à une évaluation formelle et précise ce qui implique un doute au sujet de la validité des apprentissages ainsi effectués. Les coûts engendrés par l'autoformation (les livres, les revues spécialisées, le matériel, etc.) sont aussi un inconvénient. Se laisser étudier seuls, de plus, il peut y avoir un risque de perdre des détails qui peut être importants. Finalement, l'autoformation demande plus d'effort, car elle doit être organisée et structurée par l'apprenant lui-même. (Tremblay. p33, 2003).

2-9-Les piliers de l'autoformation

2-9-1-Le projet individuel

Un dispositif centré sur l'apprenant et son projet : plusieurs options possibles par plusieurs voies. Il n'y a pas de "projet sans sujet" mais "pas d'autoformation sans projet. Il est donc nécessaire que l'apprenant ait une motivation d'apprendre et/ou de changement.

La théorie de l'autoformation développée par P. CARRE, basée sur la notion d'autodirection dans les apprentissages, pose la question fondamentale de la motivation humaine, c'est-à-dire la capacité à former des buts et plans d'action. Aujourd'hui battue en brèche, la question du projet est largement débattue, relativement à sa pertinence, dans les stratégies d'insertion. Toutefois, cette question n'enlève rien à celle de la motivation. L'articulation devra se faire pour que l'apprenant décide de son projet de formation, c'est-à-dire l'organise en tenant compte des contraintes institutionnelles, personnelles ou professionnelles. Cette démarche autodirigée modifiera les représentations de l'apprenant "quant aux contrôles de ses buts, plans et projets, et influencera sur sa motivation.

2-9-2-Le contrat pédagogique

Un contrat pédagogique détaillant objectifs, moyens, méthodes et suivi.

Véritable outil pédagogique, le contrat pédagogique formalise la démarche d'autoformation accompagnée et implique l'ensemble des partenaires en distribuant les rôles et les pouvoirs. Il permet le dialogue, la négociation, la formalisation de l'action d'autoformation et la rend visible aux yeux de l'institution.

2-9-3-Un mécanisme de préformation

Un dispositif de préformation centré sur les méthodes et les limites de l'apprentissage autodirigé. On n'entre pas en autoformation du jour au lendemain..., Il est nécessaire de créer un climat d'acclimatation, de transition pour que le formé (par les autres) devienne co-responsable de sa formation. (Philippe carré. p110, 1991).

2-9-4-Des formateurs facilitateurs

Un dispositif d'accompagnement;La transformation, sans être une mutation complète du formateur, doit s'opérer.Dans ce type de dispositif, le formateur devient personne-ressource, facilitateur, médiateur,tuteur et "sort du rôle limité aux contenus, pour agir sur les processus d'acquisition decompétences" ainsi que sur l'accompagnement de l'individu dans son processus detransformation. (Philippe carré. p16, 1999).

2-9-5-Un environnement ouvert de formation

Un dispositif ouvert : outils, ressources..., nos institutions de formation doivent développer des ressources pédagogiques à disposition de l'apprenant.Y'a trois aspects organisationnels permettent de transformer un milieu neutre, voire hostile, à l'égard de l'apprentissage autonome, en un environnement ouvert :

- a) développement d'une organisation autoformatrice, définie par K. BARHAM commeune organisation où l'apprentissage n'est pas limité à des tronçons de formation, fragmentés ou systématiques, mais où la formation est devenue un processus continu, et où l'apprentissage sur le poste de travail est devenu un art de vivre.

- b) développement d'un centre de ressources, parfois baptisé « atelier d'autoformation », comme on peut avoir des ateliers de machinisme, des laboratoires de biologie... Il s'agit là de proposer un outil d'apprentissage global et un service d'accueil, de conseils, de guidance et parfois de remédiation. Cet outil, largement vulgarisé aujourd'hui, doit présenter un certain confort d'utilisation; localisation géographique proche et centrale, horaires souples et adaptés, ressources éducatives diverses et variées.
- c) Développement d'apprentissage ouverts, c'est-à-dire l'utilisation des ressources contemporaines, tels les multimédias permettent la formation indépendante et à distance. Mais ce pourra être aussi des outils d'autoformation (écrits, audiovisuels). Ou toute autre situation permettant des apprentissages autodirigés. (Philippe carré. p16, 1999).

2-9-6-L'alternance individuelle, collectif

Une alternance d'apprentissages individuel / collectif :

Pour développer la socialisation des personnes pour l'individualisation et l'autoformation, il faut alterner des temps de réflexion, de production individuelle et des temps de confrontation, de réflexion collective. L'autoformation n'est pas un synonyme d'isolement éducatif ; et il y a même plus de contacts interpersonnels dans l'apprentissage autodirigé que dans l'apprentissage formel. Dans cette perspective et afin d'améliorer l'efficacité de ses apprentissages et rompre l'isolement, il est nécessaire d'instaurer une alternance entre les apprentissages individuels et les apprentissages collectifs. G. PINEAU inscrit l'alternance entre temps individuel et temps collectif de l'autoformation, dans la temporalité du cycle jour/nuit. Pour lui, l'autoformation est la face cachée de la formation, elle suit donc un régime nocturne, discret, par rapport au temps officiel de l'hétéroformation qui est visible. L'éducation

nocturne, informelle sera donc le domaine par excellence de la formation des adultes. Savoir organiser des plateformes de rencontres pour regrouper des individus et alterner les temps de production garantira la continuité de l'investissement personnel. (Philippe carré. p18, 1999).

2-9-7-Un triple niveau de suivis

Un pilotage tripartite (apprenants, formateurs, organisateurs).

L'autoformation, contrairement à des idées reçues, ne diminue pas le travail de l'organisation qui la met en œuvre, car l'apprentissage autodirigé requiert des modalités de suivi plus développées que les formules classiques d'apprentissage présentiel (stage) ou les formes diverses d'hétéroformation en groupe. En effet, dans l'organisation traditionnelle d'un stage, le suivi des stagiaires et l'évaluation des apprentissages sont facilités par leurs présences physiques, permanentes et simultanées, alors que dans une perspective d'apprentissage autodirigé, et une logique de qualité, chaque individu doit être conseillé durant tout son parcours et doit bénéficier de points d'étapes, de contrôles en référence au groupe pour s'autoévaluer. Il faut donc mettre en place trois niveaux de suivi pour dépasser l'illusion et agir pour une plus grande efficacité :

- **Le tutorat des individus** : avec l'élaboration d'un contrat d'objectifs personnalisé, du suivi, de la remédiation, du conseil et l'évaluation,
- **La régulation du groupe** : qui appelle à des modalités de suivi et d'accompagnement différentes de celles d'une pédagogie centrée sur le formateur ou le contenu.

- **Le pilotage de l'institution** : dans la mesure où le développement de telles pratiques risque de poser la question de l'adhésion et de

l'investissement des hommes dans des pratiques innovantes, voire contraires aux habitudes pédagogiques solidement ancrées dans les esprits. (Philippe carré. p18, 1999).

2-10-Les fonctions de l'autoformation

2-10-1-Une autoformation de rattrapage

L'autoformation de rattrapage ne peut être assimilée à l'autodidaxie ouvrière ou encore à celles raillées. Elle demeure cependant une tentative d'accès à un savoir savant pour ceux qui en ont été exclus. Elle permet de suppléer les carences du système éducatif. (J. Dumazedier, p72-79, 2002).

2-10-2-Une autoformation d'accompagnement

Ce type d'autoformation concerne un public plus large et même souvent très instruit. Il vise à compléter, corriger l'action éducative limitée ou illusoire de l'institution même si elle aboutit à un diplôme formel. L'autoformation d'accompagnement constitue une extension au système scolaire, elle peut consolider une culture générale, renforcer des compétences professionnelles. (J. Dumazedier, p72-79, 2002).

2-10-3-Une autoformation de dépassement

La troisième fonction de l'autoformation est de dépasser l'enseignement commun. Cette autoformation de dépassement ambitionne d'atteindre le but ultime de l'instruction, le stade de l'invention qui est le seul acte intellectuel vrai. (J. Dumazedier, p72-79, 2002).

2-10-4-Une autoformation intégrative

L'autoformation intégrative elle s'effectue dans des systèmes de formation élargis, au sein de situations de travail, des dispositifs ouverts de formation, mais également à l'université et sous certaines formes dans le système scolaire traditionnel. (J. Dumazedier, p72-79, 2002).

2-11-Les compétences clés pour l'autoformation**2-11-1-Tolérer l'incertitude**

Adoptant une démarche heuristique, aléatoire et qui évolue sans a priori, l'autoformant progresse, en symbiose avec son environnement, à partir d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue son projet. Dans la démarche de formation traditionnelle, par contraste, les contenus et les objectifs sont fixés habituellement a priori et organisés de manière linéaire et séquentielle. L'apprenant doit tolérer l'incertitude, accepter le risque, l'ambiguïté, la complexité, faire preuve de flexibilité et de souplesse, autant de compétences utilisées pour décrire le comportement créateur. (Tremblay. p35, 1995).

2-11-2-Établir un réseau de ressources

L'apprenant efficace identifie et localise les sources d'informations qui présentent un intérêt pour lui. Procédant par (réseautage), il crée des alliances avec différentes ressources et procède à divers échanges de savoirs pour assurer lui-même sa formation. L'autoformant possède une authentique intelligence

sociale, il est capable de localiser les ressources utiles et d'établir avec elles les contacts nécessaires à l'apprentissage. Son milieu social lui fournit un réseau de pairs propice à une coformation. Il apprend avec les autres, et ces contacts lui procurent des ressources qui influent directement sur le choix de son projet d'apprentissage. Ceci souligne bien l'importance de relations interpersonnelles en situation éducative. (Tremblay. p35, 1995).

2-11-3-Réfléchir sur et dans l'action

L'acteur s'autoformant alterne les temps d'action et de réflexion, de théorisation et de mise en pratique ; il peut d'ailleurs mettre en jeu simultanément ces deux processus. Ce phénomène nous renvoie au concept de praxis. L'apprenant réflexif réfléchit et apprend sur et dans l'action. Tremblay introduit la notion de « savoir d'expérience » car elle observe que les autodidactes théorisent à partir de leur pratique. L'évaluation constitue une forme d'autorégulation du processus action/réflexion. Pour l'auteur, les pratiques réflexives exerceraient une fonction critique nécessaire à l'évolution de la démarche. (Tremblay. p36, 1995).

2-11-4-Se connaître comme apprenant

L'apprenant doit faire preuve de méta-cognition, il apprend à apprendre, se connaît comme apprenant. Ce méta-apprentissage est un processus par lequel l'individu devient conscient et contrôle de plus en plus ses façons habituelles de percevoir, de chercher, d'apprendre et de se développer. L'autodidacte connaît ses préférences en matière d'apprentissage, mais il se montre capable d'apprendre de différentes façons. Il adapte sa stratégie d'apprentissage à la situation, au contexte, il sélectionne les opérations mentales adéquates. Il

accorde à ses erreurs un statut positif afin de comprendre et progresser. (Tremblay. p36, 1995).

2-12- Les moteurs d'une autoformation

2-12-1-La revendication d'un mode propre d'accès au savoir

Les autodidactes se caractérisaient par leur volonté d'accéder au savoir savant et leur aspiration à l'intégration sociale. Ils palliaient les carences du système éducatif en s'instruisant par eux-mêmes, en s'imposant un effort individuel d'acquisition de savoir dans la perspective de monter dans l'échelle sociale. L'autoformation s'inscrit pour sa part, dans une quête personnelle de savoir, en opposition avec les formations académiques standards et les déterminismes sociaux dont le sujet prend conscience. L'essor des pratiques sociales d'autoformation entretient un lien étroit avec l'évolution de la société. (J. Dumazedier. p194, 1995).

2-12-2-L'affirmation d'une identité

L'identité se décrit comme un processus de construction entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui s'effectuant dans l'intimité du sujet. Le sujet s'autoformant, réflexif, questionne sa vie, s'approprie son propre mode de formation pour produire son existence. Le processus d'autoformation s'accompagne d'un travail identitaire de la personne, au plus profond de son être. Il s'agit d'une quête de soi tout autant que d'une affirmation de soi. L'individu se construit grâce à une autoformation mais aussi une hétéroformation et une écoformation. (J. Dumazedier. p196, 1995).

2-12-3-La reconstruction du lien social

L'autoformant crée et cultive un réseau de relations étendu, qui constitue pour lui un vivier de ressources. Une formation mutuelle s'instaure lors d'échanges de bons procédés, des liens se tissent. Ce réseau met en relation des offreurs et des demandeurs de savoirs, chaque demandeur est également offreur et vice versa. L'échange crée le lien, enrichit chaque membre et aboutit de surcroît à la prise de conscience de savoirs intériorisés chez les offreurs-demandeurs, puis leur socialisation. L'autoformation ne conduit pas à l'isolement des personnes par des pratiques individualistes mais à une «articulation sociale des dimensions individuelleet collective. La présence de démarches individuelles d'autoformation dans des processus collectifs de formation s'avère assez courante, Pour que s'instaure une authentique dynamique, un nombre minimum de participants doit être réuni. Apparaît donc la notion de seuil critique. Ces actions collectives ont pour but le tissage de nouveaux liens, la reconstitution d'une trame dans un « milieu pour faire face à la désagrégation du lien social dans la société, résultant en grande partie de la précarisation salariale. (J. Dumazedier. p198, 1995).

2-13- L'autoformation au travail

La rapidité de l'évolution et la complexification des tâches professionnelles exigent un renouvellement sans cesse accéléré des compétences. À l'heure actuelle, un individu ne peut plus apprendre lors de sa formation initiale, même renforcée par une formation continue, l'ensemble des connaissances qui lui sont nécessaires pour exercer efficacement son activité professionnelle. Ces connaissances sont en évolution constante et accélérée. Elles relèvent plus que

jamais de l'expérience, d'une autoformation dans l'exercice même de sa profession :

2-13-1-Autoformation informelle

Les situations informelles d'études sont définies comme des situations de formation issues des rapports de l'individu avec son environnement, dans sa vie quotidienne (travail, loisir, vie sociale), en dehors de toute programmation et d'un quelconque enseignement. Elles peuvent procéder des circonstances ou de la volonté du sujet. La formation initiale, bien qu'indispensable, a toujours un temps de retard sur la réalité. Tout comme la formation continue, elle ne peut ni aborder l'immensité de la diversité des situations, ni répondre à toutes les questions qui se poseront. Le phénomène s'accroît avec la complexité de la tâche. Dans les professions qui requièrent un haut niveau de compétences, les difficultés à gérer, les problèmes à résoudre sont le lot quotidien. Chacun est tenu d'apprendre continuellement par lui-même. L'autoformation, l'apprentissage informel constituent une réponse adaptée. (P. Carré. p180, 1996).

2-13-2-Trois éléments constitutifs

On trouve trois éléments constitutifs de l'autoformation dans les situations de travail : l'indétermination des situations, les trois transactions et le niveau réflexif :

13-2-1- L'indétermination des situations

On retrouve là une des compétences clés pour l'autoformation listées par Tremblay :

Tolérer l'incertitude Toute situation comporte une part d'aléas, d'incertitudes, où peut s'immiscer l'autoformation. L'autoformant accepte les contingences car il sait en tirer partie. L'indétermination est revendiquée par son aspiration à l'autonomie. Elle est une condition nécessaire mais non suffisante à l'autoformation, car elle peut amener à un repli sur ce qui est déjà maîtrisé. Elle est une condition nécessaire mais non suffisante à l'autoformation, car elle peut amener à un repli sur ce qui est déjà maîtrisé. (D. Poisson. p211, 1997).

13-2-2-Les trois transactions

La théorie tripolaire de la formation repose sur les transactions entre trois instances, soi, les autres et les choses et le « je », le « foyer organisateur » :

- Les choses comprennent aussi bien le contact direct avec la matière que l'environnement dans son ensemble, le contexte de travail par exemple. Elles tiennent du « matériel » comme de « l'immatériel », en relation avec la personne dans le cadre de son travail (les matériaux, l'outil informatique, la littérature scientifique, les méthodes).
- Les autres sont des partenaires plus ou moins proches avec qui on coopère, on est en relation, dans le cadre des activités professionnelles. Les savoirs mobilisés par les acteurs, lors de cette transaction, restent très délicats à désigner, car ils dépendent fortement du contexte.
- Le « soi », constitutif de l'auto, entretient lui aussi une transaction avec le « je », dont il se différencie. Cette transaction renvoie au processus réflexif, à la mise à distance de sa pratique par la personne. (D. Poisson. p211, 1997).

13-2-3-Le niveau réflexif

Il s'agit d'un métaniveau par lequel le sujet réfléchit sur son expérience en vue de se perfectionner.

Ce retour sur soi, sur sa pratique, a été analysé par D.A. Schön (1994). Il a développé le concept de praticien réflexif. Il rend compte de la réorganisation continue de son répertoire cognitif par le praticien de haut niveau, grâce à une réflexion dans et sur l'action.

Ce niveau réflexif permet au professionnel d'adapter constamment son répertoire d'actions et d'éviter le risque d'enfermement, d'autolimitation dans un mode opératoire donné. Ce métaniveau nous ramène à G. Bateson et aux différents niveaux d'apprentissage.

Le niveau (2) se présente comme un métaniveau, un apprentissage sur l'apprentissage qui permet une adaptation aux différents contextes.

La réflexivité représente un axe fort de travail actuellement. Les histoires de vie et le récit autobiographique, l'analyse de pratiques, les ateliers de praxéologie¹ par exemple, constituent autant d'outils pour ceux qui s'attèlent à ce chantier. Ils permettent une mise à distance de ses propres pratiques, une réflexion et une adaptation. (Poisson, p 214, 1997).

3- L'organisation autoformatrice

Pour André Moisson, la situation de travail autoformatrice ne se décrète pas, ni ne se programme. « Tout au plus, peut-on créer les conditions de son émergence ». L'organisation autoformatrice facilite l'autoformation de tous ses membres et se modifie continuellement, afin de réaliser ses objectifs dans le court terme et dans le long terme. L'organisation autoformatrice c'est l'ensemble du potentiel d'apprentissage et d'adaptation au niveau individuel et au niveau du groupe est

utilisé pleinement pour identifier et servir les objectifs de l'organisation, ceci tout en répondant autant que faire se peut, aux besoins et aux aspirations individuels. Devenir une organisation autoformatrice n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service de la stratégie générale de l'organisation, les apprenants compétents connaissent la manière grâce à laquelle ils apprennent le mieux ils sont à l'affût d'informations sur leurs propres performances afin de pouvoir améliorer celle-ci, en acceptant la réalité de leur propre apprentissage et de leur propre développement; ils sont conscients de leurs besoins de formation et les réévaluent continuellement, essaient différentes méthodes d'apprentissage, ils se servent des erreurs de manière positive afin d'apprendre et de développer une meilleure compréhension, développent une attitude ouverte et confiante vis-à-vis des autres, plutôt qu'un mode de pensée défensif, ils deviennent experts dans l'apprentissage fortuit, c'est-à-dire qu'ils sont capables de tirer des leçons de la vie de tous les jours, ils s'investissent dans leur propre formation et dans leur propre développement. (Michael Pearn, p112, 2000).

3-1- Dix étapes pour mettre en place l'organisation autoformatrice

- Analyser le concept avec l'encadrement supérieur.
- Entreprendre une analyse du statut de l'apprentissage dans l'organisation.
- Concevoir un plan d'application.
- Analyser le rôle et la fonction de la formation et des formateurs dans l'organisation.
- Former les managers en tant que facilitateurs.
- Créer des dispositifs de support.
- Améliorer la compétence à l'autoformation des employés.
- Favoriser l'apprentissage dans le travail.
- Encourager la formation ouverte.

- Analyser l'emploi en terme de besoins d'apprentissage. (Nhyan, B. p42, 1991).

Résumer de chapitre

L'autoformation elle constitue un processus de formation de soi par soi qui exige l'autonomie, l'autoréférence et l'auto-évaluation. Elle nécessite l'activation des stratégies efficaces qui va aider l'individu à acquérir des savoirs. L'autoformation illustre comme une approche complémentaire, indispensable pour satisfaire les besoins de développement de compétences.

• Préambule

Dans cette partie du chapitre on va présenter la notion des compétences, et déterminer quelques typologies de compétences, voir aussi les voies du développement des compétences et ses approches, de plus on va illustrer les modalités du développement des compétences et sa dynamique, et comme dernier point présenter les compétences nécessaires pour la profession d'enseignement universitaires.

3-1- La notion de compétences

Le terme de compétence est polysémique et peut prendre, selon les disciplines, des acceptions différentes. Afin de clarifier cette notion de compétence, on peut faire référence à des définitions de quelques auteurs :

- Savoir identifier, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.(Philippe Merieu. p112, 1989).
- La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser. Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées.(Guy le Boterf. p32, 1994).
- Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.(Philippe Berrenoud.p16, 1999).

- Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.(Marc Romainville. p40, 1999).

De ces propositions, il est possible de dégager quelques points forts :

Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Les compétences s'exercent dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre. (Marc romainville. p15, 1999).

Une compétence est opérationnelle dans un cadre curriculaire précis (structure, horaire, programme, pratiques pédagogiques et didactiques, matériels) ce qui donne toute son importance à la situation d'apprentissage dans chacune des disciplines impliquées. Il est fondamental de garder une conception dynamique de la compétence avec un recentrage sur les processus d'apprentissage, afin de mettre en synergie l'acquisition de connaissances, le développement de capacités (aptitudes ou habiletés) et l'adoption d'attitudes. L'objectif global de formation de tout futur citoyen est une intelligence des situations, l'enjeu majeur est de provoquer le regard instruit. (Philippe Merieu. p115, 1989).

La définition de compétence adoptée par le parlement européen, le 26 septembre 2006, est la suivante :

- « Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes, capacités et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

3-2- La typologie des compétences

Il existe quatre types de compétences qui sont les suivantes :

3-2-1-Les compétences générales (ou transversales)

c'est-à-dire celles qui ne sont pas spécifiques à un métier donc qui sont utiles dans de nombreux emplois (savoir mettre en œuvre les méthodes de synthèse) et qu'on va par conséquent retrouver souvent dans les référentiels de compétences particulier ou une organisation définie, elles sont transférables avec l'individu d'un milieu organisationnel à un autre comme la connaissance des langues, de l'outil informatique, des éléments de management ou d'autres disciplines théoriques et pratiques en sus de la spécialité noyau de la profession d'exercice. (Emery Yves. p112, 1999).

3-2-2-Les compétences professionnelles

C'est-à-dire celles qui sont propres à une filière de métier comme par exemple connaître les différentes méthodes pédagogiques et leur mode d'emploi, constitue une compétence professionnelle parce qu'elle n'est à priori utile qu'aux métiers de formation elles contribuent à faciliter la mobilité d'un domaine à l'autre.(Gohin François. p40, 1999).

3-2-3-Les compétences spécifiques

C'est-à-dire celles qui sont propres à une structure, un domaine et qu'on ne retrouve pas ailleurs comme par exemple connaître la procédure de gestion des incidents techniques propres à telle ou telle structure. Donc Les compétences spécifiques se rapportent à la spécificité du travail auquel l'individu exerce une profession ou un métier dans une organisation et dans un contexte particulier.(Guy Boterf. p131, 2001).

3-2-4-Les compétences collectives

les compétences collectives font référence aux compétences des différents postes de travail, et sont liées à la qualité d'interface qui existe entre les situations de travail, donc entre les individus qui les occupent, elles sont constituées de trois catégories d'éléments qui sont d'abord la complémentarité des membres de l'équipe de travail, ensuite la possession d'un langage ou d'un vocabulaire commun de représentation partagée des finalités, des priorités et des objectifs de l'unité de travail et en fin la capacité des membres de l'équipe à travailler ensemble. (Batal Christian, 1998, p160).

3-3- Les cinq voix du développement des compétences

On distingue cinq voix qui aident au développement des compétences :

3-3-1-modèle de la formation sur le tas

Les situations professionnelles nouvelles exigent sur l'individu la production par tâtonnement et essais-erreurs de compétences nouvelles dans l'action : il s'agit d'une logique de l'action. Cela conduit à produire des routines figées, efficace dans certaines situations présentant les mêmes caractéristiques (surtout des situations qui appellent directe aux compétences connues), elles ont tendances à devenir spécifiques. Ce processus tend à induire chez l'individu une certaine posture par rapport au travail qui lorsque les situations changent agit comme une

force de résistance au changement, et les compétences produites appelées compétences incorporées. (Barbier, J.M. p279, 1996).

3-3-2-schéma de la formation alternée

Il y a une itération entre la transmission de savoirs théoriques, en classe, et la production de compétences en stage : il s'agit d'une logique de la réflexion et de l'action. Ce processus s'observe lorsque l'individu seul ou un collectif est placé devant une situation nouvelle. On appelle ces compétences des compétences maîtrisées ou des compétences intellectualisées, elles ont tendance à faire plus facilement l'objet de transfert à des situations différentes.(Aubrun, S. p 50,1991).

3-3-3-Analyse des pratiques est mise en œuvre en entreprise ou en organisme de formation

Elle consiste à formaliser les compétences implicites produites dans l'action et ainsi à les transformer en savoirs d'action(les compétences sont mises en mots et transformées en savoirs communicables validés par le groupe, ils deviennent ainsi transmissibles à d'autres) : il s'agit d'une logique de réflexion sur l'action. (Midler, C. p31, 1992).

3-3-4-Situation de définition anticipée de nouvelles pratiques

Elle se fait par les salariés eux-mêmes, au sein de groupes progrès ou de groupes de résolution de problèmes, par exemple. Les salariés définissent par anticipation de nouvelles pratiques - au regard de critères de qualité, productivité, qu'ils mettront en œuvre ensuite de retour au travail: il s'agit d'une logique de réflexion pour l'action. Les deux processus (la réflexion rétrospective sur l'action et la réflexion anticipatrice de changement sur l'action) ont pour point commun l'exercice de la pensée sur les actes. Ils s'observent notamment à certains

moments explicitement prévue pour analyser des pratiques professionnelles en vue ou bien de les formaliser ou de les changer (groupes, congrès, groupe de résolution de problème...).Les acteurs de ces groupes élaborent et utilisent dans le même temps de nouvelles compétences à l'occasion de l'analyse de ces pratiques. Il s'agit là d'une compétence de processus.(Gauter, G. p34, 1989).

3-3-5-les savoirs théoriques acquis par la formation

Ils sont intégrés en connaissances par les individus et ils alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. La formation transmet des savoirs qui sont supposés pouvoir s'investir plus tard dans des pratiques, notamment sous la forme de compétences lorsque les individus se retrouvent en situation professionnelle, il s'agit d'une logique de l'intégration / assimilation. Ce processus s'accompagne souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'étude de cas ou d'exercice en formation. Elle s'accompagne ainsi, pour l'apprenant d'un processus de production de compétences méthodologiques (résolution de problème, analyse...). (Leplat, J. p 115,1995).

3-4- Les approches du développement des compétences :

On présente trois approches du développement des compétences qui sont :

3-4-1-L'approche par les savoirs

L'approche par les savoirs induit qu'une action réussie serait le fait de posséder des savoirs. La compétence devient des « savoirs mis en œuvre ». Le contrôle des connaissances prend donc le pas sur le contrôle de la mise en œuvre. Ainsi, l'approche par les savoirs nécessite d'abord un repérage puis une distinction par niveaux de maîtrise (fort, moyen, faible). Elle repose sur l'idée que tout peut s'apprendre d'une manière ou d'une autre. Le savoir permettrait donc de réussir.

Cela accrédite cette représentation (plus je sais, plus je suis compétent). Le diplôme fournit dès lors la preuve avec la compétence et conduit à une hiérarchisation des compétences.(Stroobants, M. p31, 1991).

3-4-2-L'approche par les savoir-faire

Être compétent c'est savoir-faire, il serait, sans doute, intéressant d'assimiler ce savoir-faire à la compétence. Dans l'approche par les savoir-faire, les compétences équivalent à l'action. D'une manière générale, elles sont définies comme l'action. À regarder de plus près, nous nous apercevons de l'infime différence qui existe entre le référentiel d'activités et le référentiel de compétences. (Stroobants, M. 1991, p31).

3-4-3-L'approche par les savoir-être

L'approche par les savoir-faire, l'approche par le comportement serait donc plus déterminante car elle souscrit davantage à tout ce qui appartient à l'individu. Elle s'interroge sur ses attitudes, sur ce qui permet de le distinguer des autres. Le comportement est alors directement rattaché à la personnalité. Pour prévoir un comportement, il suffit d'analyser la personnalité de l'individu. Et inversement, pour découvrir sa personnalité, il suffit de décrypter son comportement. (Marcelle Stroobants. p33, 1991).

3-5- La dynamique du développement des compétences

En s'inspirant de la théorie constructiviste de J. Piaget, surtout revisitée par Vergnaud endidactique, et Jack Leplat en psychologie du travail, qui se situe aux antipodes de la conception behavioriste et taylorienne. Le cadre piagétien met en avant deux idées pour une dynamique du développement des compétences :

A) L'intelligence est fondamentalement une adaptation aux situations; Elle se déploie dans le prolongement de l'adaptation biologique, tout en allant bien au-delà. Il y a deux formes d'intelligence, la forme discursive (forme discours) et

la forme opératoire, et c'est la forme opératoire qui est première. L'intelligence est d'abord une propriété de l'action humaine, avant d'être une propriété de la cognition, même s'il faut tout de suite ajouter que le recours à la parole donne à cette adaptation opératoire une ampleur considérable. (P. Pastré, p. 21-22,1994).

B) L'action humaine est organisée ; Cette organisation de l'action est caractérisée par le fait qu'elle trouve un équilibre dynamique entre stabilité et adaptation aux circonstances (une action efficace repose sur de l'invariance, qui lui donne son ossature). Mais elle est capable de s'adapter aux variations du milieu. Ce jeu dialectique entre invariance et adaptation aboutit au fait que plus le sujet a réussi à trouver de l'invariance à un haut niveau d'abstraction, plus sa capacité d'adaptation aux variations des situations va s'accroître. Cet équilibre entre invariance et adaptation correspond à ce que dans le courant piagétien on appelle un « schème », que Vergnaud définit ainsi : une organisation invariante de l'activité correspondant à une classe de situations donnée. C'est ce fil conducteur qui va nous guider dans l'analyse de ce qu'est une compétence professionnelle ceci dit, passer du développement génétique de l'enfant au développement des compétences chez l'adulte, et l'adulte professionnel, n'est pas sans poser quelques problèmes. (P. Pastré, p23.1994).

3-6- Les modalités du développement des compétences

3-6-1-Prévisions de développement individuel

L'individu a une certaine responsabilité dans le processus de développement de la carrière. Cet individu il formule ses objectifs de développement et il suit bien sûr leur réalisations. (Le Boterf, Guy. p40, 2008).

3-6-2-Eléments d'un projet de développement

L'individu doit établir quels sont ses besoins en termes de formation et développement. Ces besoins émanent d'une auto-évaluation, par exemple :

- besoins spécifiques pour améliorer la performance dans la mission actuelle.
- besoins de se préparer à des affectations futures.
- besoins de permettre des plans de carrière à long terme, y compris la retraite ou d'autres alternatives. (Le Boterf, Guy. P40, 2008).

3-6-3-Les mentors

L'individu a besoin d'un conseiller. Ce conseiller doit l'écouter, l'aider à mieux définir ses buts. Et à identifier ses centres d'intérêt, ses valeurs, ainsi que ses savoir-faire. Il doit jouer le mentor en lui apportant une contribution positive au développement de cet individu, sous forme d'enseignement, de conseil, de soutien psychologique, de protection. (Le Boterf, Guy. P40, 2008).

3-6-4-Formation et enseignement

Ce sont des éléments centraux dans le processus du développement d'un individu, Ils développent les savoir-faire et aptitudes de l'individu, Ils influencent ses valeurs et ses attitudes et pratiques. (Le Boterf, Guy. P40, 2008).

3-7- Les compétences nécessaires pour la profession d'enseignement universitaires

Le métier d'enseignants chercheurs requiert des compétences complémentaires nécessaires à tout enseignant pour l'accomplissement de sa tâche de manière satisfaisante à l'université. En plus de sa participation active dans le domaine de la recherche, il doit de manière permanente rechercher et perfectionner ses méthodes de transmission des connaissances à ses étudiants. Il leur faut donc une bonne préparation et une acquisition de connaissances en pédagogie. D'enseigner consiste à fixer les objectifs du développement des compétences et de développement professionnel en tenant compte de la situation de départ des étudiants, développer et mettre en œuvre des stratégies didactiques appropriées, évaluer l'atteinte des objectifs, et finalement prendre les décisions qui s'imposent. Les enseignants doivent maîtriser différentes méthodes

pédagogiques pour afin d'enseigner la matière, ils doivent aussi élaborer et structurer des activités d'apprentissage et d'évaluation, élaborer les travaux, les travaux pratiques ou les examens, ainsi de gérer les discussions en classe. (Le Boterf, G. p5, 2000).

Pour une profession d'enseignement, l'enseignant doit avoir certaines compétences et cela pour mieux gérer sa profession est donc il doit planifier : comme l'analyse de contexte et les besoins ; un cahier de charge, besoin d'étudiant, contraintes matérielles et institutionnelles, déterminer les intentions pédagogiques et leur niveaux d'exigence (compétences développer, objectifs à atteindre), déterminer les moyens requis et disponibles comme méthodes d'enseignement, personnes ressources, matériels, organisations), prévoir les modalités appropriées d'évaluation des apprentissages comme les formes d'épreuves, visite des copies...,ajuster la concordance entre intentions, moyens et modalités d'évaluation.il doit mettre en œuvre : en élaborant les supports de qualité et appropriés à la formation, de conduire, réaliser la formation en exploitant judicieusement les démarches et techniques requises, ainsi que d'évaluer les apprentissages selon les modalités annoncées et assurer les suivis. L'enseignant aussi doit faire le réguler donc il doit identifier des questions liées à la mise en œuvre du dispositif pédagogique, ainsi de recueillir l'information pour éclairer les interrogations, au travers de divers sources (collègues, littérature...), d'analyser l'information recueillie, l'interpréter pour évaluer le dispositif, de décider des aménagements susceptibles d'améliorer le dispositif. (Romainville, M. p64, 2010).

Résumé de chapitre

Le développement des compétences est une démarche stratégique de long

Terme qui vise à réaliser ou bien chercher des capacités nouvelles. Le développement des compétences repose sur une approche du personnel et d'après notre recherche on distingue que l'autoformation est un moyen pertinent pour développer les compétences.

Préambule

Dans ce dernier chapitre nous allons présenter les résultats de de notre thématique ; pour cela on va commencer d'abord par une analyse et interprétation des données, en suite on va présenter une analyse des données concernant les stratégies d'autoformation utilisées puis on présente une analyse des données reliées à l'étude de l'indépendance entre l'expérience professionnelle et l'autoformation, et au finale on va discuter sur les résultats qu'on a trouvé dans cette thématique

4-1-Analyse et interprétation des données

Afin de répondre aux hypothèses de recherches, on a utilisé un questionnaire auprès d'un échantillon d'enseignants universitaires pour :

- Cerner les différentes stratégies d'autoformation utilisées par les enseignants.
- Etudier le lien qui peut exister entre l'expérience professionnelle de l'enseignant universitaire et ses stratégies adoptées pour s'autoformer et développer ses compétences.
- Déterminer la vision des enseignants universitaires vis-à-vis de leur université autant que organisation autoformatrice.

4-1-1-Analyse des données concernant les stratégies d'autoformation utilisées.

Dans le questionnaire qu'on a conçu, on a posé un ensemble de questions pour cerner les différentes stratégies utilisées par les enseignants pour s'autoformer, il s'agit des questions : 1, 3, 4, 8, 11,12, 14, 15. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : la répartition des enseignants interviewés selon les stratégies d'autoformation utilisées.

Utilisation de la Stratégie	Oui	Non	(%)
La lecture	34	0	100
La recherche électronique	32	2	94.11
La participation aux séminaires	26	8	76.70
L'expérience professionnelle	34	0	100
L'imitation d'un enseignant modèle	18	16	52.94
Solliciter un expert de domaine	15	19	44.11
Discussion avec collègues expérimentés	29	5	85.29
Adhésion à des groupes spécialisés sur les réseaux sociaux	26	18	76.47

En se référant aux résultats de ce tableau, on constate que les stratégies les plus utilisées de la part des enseignants interviewés pour s'autoformer, **la lecture** (des livres, documents et revues spécialisées) et **l'expérience professionnelle** ; la première stratégie permet aux enseignants d'enrichir leurs connaissances et élargir leur savoir, tandis que la deuxième stratégie aide les enseignants à mieux maîtriser les modules enseignés, approfondir de plus en plus les connaissances de spécialité, et maîtriser et faire intervenir différentes méthodes pédagogiques afin d'enseigner la matière. D'après le tableau **la recherche électronique** semble la troisième stratégie utilisée par les enseignants avec un taux de (94.11%), cette stratégie est fortement utilisée à cause de l'utilisation excessif de l'internet comme un moyen rapide et efficace pour la recherche ; des milliers de bases de données, de sites spécialisés, des bibliothèques électroniques qui facilitent l'accès à l'information. Cette stratégie répond aux besoins de l'enseignant, qui a le souci de maintenir ses connaissances à jour, être à l'affût des nouveautés dans son domaine d'expertise, répandre l'usage de nouvelles connaissances ou technologies dans le domaine d'expertise. (85.29%) des enseignants ont confirmé que **la discussion avec les**

collègues les plus expérimentés est une autre stratégie de s'autoformer, elle permet de partager des connaissances supplémentaires, de faire des débats constructifs visant les problèmes pédagogiques, de discuter des mécanismes qui assurent le progrès vers l'atteinte des objectifs et suggérer des actions correctives si nécessaire, dont le souci est de promouvoir la formation universitaire. **La participation aux séminaires, l'adhésion à des groupes spécialisés sur les réseaux sociaux** sont les deux stratégies qui viennent en quatrième position dans l'ordre des stratégies d'autoformation chez les enseignants universitaires avec des taux respectivement (76.70 %, 76.47%), ces deux stratégies qui permettent des échanges avec d'autres individus de la même spécialité, et qui assure une ouverture sur de nouvelles idées, approches et perspectives de la recherche scientifique. Dans les stratégies d'autoformation, **la stratégie d'imitation d'un enseignant modèle** et la stratégie de **sollicitation d'un expert de domaine** sont les stratégies les moins répondu, malgré les avantages de ces deux stratégies, qui permettent la pratique de la profession d'enseignement d'une façon correcte et efficace et dans un temps limité.

4-1-2-Analyse des données liées à l'étude de l'indépendance entre l'expérience professionnelle et l'autoformation

Dans la deuxième partie de notre recherche, on a essayé d'étudier l'existence de lien entre les deux variables « expériences professionnelles » et « autoformation », autrement dit, on voulait savoir est ce que l'autoformation et les stratégies adoptées pour la réaliser dépend de l'expérience professionnelle de l'enseignant universitaire. Un ensemble de questions sont posées auprès de l'échantillon d'étude pour répondre à ce questionnement, il s'agit des questions de (1 à 16)

Tableau 4 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(1) : **Est-ce que vous lisez des livres ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	13	21
Non	0	0

Selon le tableau (4), L'ensemble des enseignants interviewés font la lecture, ce qu'on peut considérer comme une des stratégies d'autoformation. On n'a pas opté pour le calcul de khi-deux pour cette question car tous les enseignants soient les plus expérimentés ou pas ont répondu oui pour cette question.

Tableau 5 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(2) : **vos lectures concernent : -Votre domaine -Divers**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Votre domaine	09	14
Divers	06	14
$X_2 = 0,37$ $X_{2\text{théorique}} = 3,841 \quad Dll = 1 \quad \alpha = 0.05$		

Le tableau ci-dessus présente les résultats de test khi-deux , selon le tableau la valeur de khi-deux calculée(0,37) est inférieure que la valeur tabulée(3,841) donc

on accepte H_0 , cela signifie qu'il n'y a pas de différence entre les enseignants les plus expérimentés et les moins expérimentés en ce qui concerne la nature de leurs lectures (des ouvrages de spécialité ou divers) mais on peut remarquer que la lecture des ouvrages de spécialité est la plus dominante ; les enseignants doivent enrichir leur savoir notamment en ce qui concerne leurs spécialités.

Tableau 6 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(3) : **Optez-vous pour des recherches électroniques ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	11	21
Non	0	02
$X_2 = 2,1$ $X_{2\text{théorique}} = 6,63$ $DII = 1$ $\alpha = 0.05$		

D'après le tableau (6), la valeur de khi-deux calculée (2,1) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), l'hypothèse H_0 est acceptée, donc il n'y a pas de différence entre les enseignants les plus expérimentés et les moins expérimentés en ce qui concerne la recherche électronique. Ce qui signifie que la variable « expérience professionnelle » n'a pas d'effet significatif sur le mode de recherche. De plus la recherche électronique est devenue une méthode indispensable pour s'autoformer ce qui est étaié confirmé par la majorité des enseignants interviewés.

Tableau 7 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(4) : **vous participez à des séminaires ou à des colloques?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	06	20
Non	07	01
$X_2 = 10,63$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$ ddl= 1 $\alpha = 0.05$		

Les résultats de test khi-deux pour la question (4) montre que la valeur de khi-deux calculée (10,63) est supérieure que la valeur tabulée (6,634), on rejette H_0 , ce qui veut dire que la variable « expérience professionnelle » et la participation aux séminaires sont liées. En d'autres termes les enseignants les plus expérimentés se diffèrent des enseignants moins expérimentés sur la participation à des séminaires. On peut expliquer ça par l'importance accordée à ce genre d'activités scientifiques de la part des enseignants qui ont plus d'expérience, ils sont plus conscients au rôle de ces activités dans le développement de leurs compétences.

Tableau 8 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(5) : **Pour vous les thèmes traités par ces manifestations scientifiques sont nouveaux ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	10	12

Non	09	03
$X_2 = 2,73$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$		
	dll= 1	$\alpha = 0.05$

Les résultats de tableau ci-dessus indiquent que la valeur calculée de khi-deux (2,73) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), donc on accepte H_0 , en d'autre terme, l'avis des enseignants en général (les plus expérimentés et les moins expérimentés) ne diffèrent pas sur la pertinence des thèmes traités dans les manifestations scientifiques. On peut constater aussi que la majorité des enseignants confirment l'importance de ces thèmes.

Tableau9 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(6) : **Est-ce que la participation à ces manifestations scientifiques nécessite une recherche approfondie ? Pourquoi ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans	Pourcentage (%)
Oui	10	17	79.41
Non	03	04	20.58
$X_2 = 0,21$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$ dll= 1 $\alpha = 0.05$			

La lecture de tableau (9) indique que la valeur calculée de khi-deux (0,21) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), donc on accepte H_0 , ce qui signifie que

les enseignants quoi que ce soit leurs expériences ne manifestent pas de différence en ce qui concerne leurs avis sur la nécessité d'une recherche approfondie.

La quasi-totalité des enseignants universitaires interviewés ont répondu que la participation à des manifestations scientifiques nécessite une recherche approfondie (79,41%).ils ont cité plusieurs raisons qui leurs poussent à approfondir leurs recherches, qu'on peut résumer dans les points suivants : développer les connaissances concernant les thèmes traités, faire un travail de qualité, enrichir la recherche scientifique, proposer des solutions aux problèmes abordés. Par contre il ya une minorité des enseignants interviewés (20,58%) qui ont manifesté un avis opposé, car ils trouvent que les sujets proposés par ces manifestations c'est des sujets déjà traités.

Tableau 10 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(7) : **Jugez-vous qu'il y a de la valeur ajoutée en termes de savoir à travers la participation à ces manifestations ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans	Pourcentage (%)
Oui	12	18	88.23
Non	01	03	11.76
$X_2 = 0,73$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$ $dl = 1$ $\alpha = 0.05$			

Selon le tableau(10), la valeur calculée de khi-deux (0,73) est inferieur que la valeur tabulée (6,634), donc on accepte H_0 , on effet la variable « expérience

professionnelle » et le jugement sur la valeur ajoutée des manifestations scientifiques sont pas liés.

La deuxième remarque qu'on peut tirer de ce tableau que la majorité des enseignants interviewés qui représente un taux de (88.23%) ont confirmé l'importance de la participation à ces manifestations scientifiques pour la profession d'enseignant ; l'enrichissement des connaissances, les échanges avec les participants, le partage d'expérience avec d'autres pays et les résolutions des problèmes liés aux sujets d'actualité, sont la valeur ajoutée d'une telle participation.

Tableau 11 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(8) : **D'après vous, l'expérience professionnelle développe vos compétences ? Comment ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	13	21
Non	0	0

Le calcul de khi-deux ne rapporte aucun plus, car tous les enseignants ont confirmé l'importance de l'expérience professionnelle pour le développement de compétences.

D'après les réponses on a constaté que l'expérience professionnelle joue un rôle important dans le développement des compétences parce qu'elle permet aux enseignants de mieux pratiquer leurs profession ; sur le plan scientifique (élargissement et actualisation des connaissances à travers la préparation de divers modules) et sur le plan pédagogique (maitrise des méthodes d'enseignement).

Tableau 12 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(9) : **D'après vous est ce que l'expérience professionnelle est suffisante pour développer vos compétences ? Comment ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans	Pourcentage (%)
Oui	01	04	14.70
Non	12	17	85.29
$X_2 = 1, 2$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$ $dll = 1$ $\alpha = 0.05$			

D'après le tableau ci-dessus, la valeur calculée de khi-deux (1,2) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), donc l'hypothèse nulle H_0 est acceptée, ce qui signifie que la variable « expérience » et l'avis des enseignants sur l'expérience professionnelle comme stratégie suffisante pour le développement des compétences sont indépendants, autrement dit l'avis des enseignants ne diffère pas sur ce point, quoi que ce soit leurs expérience professionnelle.

On remarque aussi que la quasi-totalité des enseignants interviewés (85.29%) ont confirmé que l'expérience professionnelle ne suffit pas pour développer les compétences, Ils ont expliqué que l'enseignant doit s'autoformer continuellement à travers divers méthodes : faire des recherches scientifiques, participer à des manifestations scientifiques, faire des stages et des formations.

Tableau 13 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(10) : **Parmi vos collègues de travail, y'a-t-il un enseignant que vous jugez d'un enseignant modèle ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	07	14
Non	06	07
$X_2 = 0,63$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$		
$dll = 1$ $\alpha = 0.05$		

Le test khi-deux pour la question (10) montre que la valeur de khi-deux calculée (0,63) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), donc H_0 est acceptée, les deux variables « expérience professionnelle » et « avoir un enseignant modèle » sont indépendantes, on effectue avoir un enseignant modèle n'est pas lié à l'expérience.

Tableau 14 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question (11) : **Si oui, est ce que vous avez déjà imité cet enseignant dans l'intérêt de s'autoformer ? Comment ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	04	14
Non	09	07
$X_2 = 4,14$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$		
$dll = 1$ $\alpha = 0.05$		

Selon les résultats enregistrés en tableau ci-dessus, on constate que la valeur de khi-deux calculée (4,14) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), donc H_0

est acceptée, les deux variables « expériences professionnelle » et « l'imitation d'un enseignant modèle » sont indépendantes. On effectue l'imitation d'un enseignant modèle n'est pas lié à l'expérience. On peut constater aussi que presque tous les enseignants (sauf trois d'entre eux) qui ont confirmé l'existence d'un enseignant modèle durant leurs parcours, dans la question précédente essaient de l'imiter. Cette imitation est réalisée à travers l'application de sa méthode d'enseignement, le suivi de ses conseils, et il y a même ceux qui ont assisté à ses cours et se servent de son expérience pour régler les problèmes rencontrés.

Tableau 15 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question (12) : **Avez- vous déjà sollicité un expert dans votre domaine pour améliorer vos connaissances ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	06	09
Non	07	12
$X_2 = 0,26$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$		
	dll= 1	$\alpha = 0.05$

Le tableau (15) montre que la valeur de khi-deux calculée (0,26) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), donc on accepte H_0 , ce qui signifie que les deux variables « expériences professionnelles » et « sollicitation d'un expert » sont indépendantes, en d'autres termes pas mal d'enseignants (les plus expérimentés et les moins expérimentés) font recours à des experts dans leur domaine pour développer leur compétences.

Tableau 16 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(13) : **Faites-vous des débats liés à votre domaine avec vos collègues ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	10	19
Non	03	02
$X_2 = 1,2$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$		
	dll= 1	$\alpha = 0.05$

On se réfère aux résultats motionnés au tableau ci-dessus ,la valeur calculée de khi-deux (1,2) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), donc on accepte H_0 , ce qui veut dire qu'il n ya pas un lien significatif entre « l'expérience professionnelle » et « faire des débat avec des collègues », mais d'après le tableau on peut remarquer que la majorité des enseignants interviewés font des débats avec leurs collègues en raison d'échanger des idées concernant leur domaine, résoudre et les problèmes rencontrés dans leur pratique quotidienne.

Tableau 17 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(14) : **Les discussions avec vos collègues de travail plus expérimentés sont-elles bénéfiques pour avoir plus de connaissances dans votre domaine ? Comment ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans	Pourcentage (%)
Oui	11	21	94.11
Non	02	0	5.88
$X_2 = 3,4$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$ $dl = 1$ $\alpha = 0.05$			

L'application du test khi-deux sur la question(14) montre que la valeur calculée de khi-deux (3,4) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), donc on accepte H_0 , ce qui signifie que la variable « expérience professionnelle » et l'avis des enseignants sur l'utilité des discussions avec les collègues les plus expérimentés pour l'enrichissement des connaissances sont indépendants, autrement dit les enseignants, quoi que ce soit leurs expérience professionnelle trouvent que l'échange des idées avec les enseignants qui ont plus d'expérience est très bénéfique ,ça leurs permettent d'enrichir leurs connaissances, suivre leurs conseils, trouver des solutions aux différents problèmes rencontrés.

Tableau 18 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(15) : **Êtes-vous adhérent dans des groupes de votre spécialité sur les réseaux Sociaux ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans
Oui	03	13
Non	10	08

$X_2 = 4,84$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$	$dll = 1$	$\alpha = 0.05$
---	-----------	-----------------

La valeur de khi-deux calculée (4,84) est inférieure que la valeur tabulée (6,634), H_0 est acceptée, donc « l'expérience professionnelle » et l'adhésion à des groupes sociaux » sont indépendants, autrement dit il n'existe aucun lien significatif entre les deux variables. En effet on ne trouve pas de différence entre les enseignants les plus expérimentés et les moins expérimentés en ce qui concerne l'adhésion à des groupes sociaux. Quoiqu'on remarque plus que la moitié des enseignants interviewés infirment l'utilisation de cette stratégie pour s'autoformer.

Tableau 19 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question (16) : **Trouvez-vous que ces groupes sont intéressants pour enrichir vos connaissances ? Comment ?**

expérience réponse	Moins de cinq ans	Plus de cinq ans	Pourcentage (%)
Oui	06	14	58.82
Non	07	07	41.17
$X_2 = 1,38$ $X_{2\text{théorique}} = 6,634$			
$dll = 1$			
$\alpha = 0.05$			

D'après le test khi-deux on constate que « l'expérience professionnelle » et l'importance des groupes spécialisés sur les réseaux sociaux pour les enseignants sont indépendantes, mais la majorité d'entre eux confirme que partager des connaissances, échanger de la documentation et faire des débats sur des sujets de la spécialité, via ces groupes virtuels sont intéressants.

4-1-3-Analyse des données reliées à l'université autoformatrice

La troisième partie du questionnaire tourne autour de l'université comme organisation autoformatrice, en d'autres termes on veut savoir est-ce que l'université privilège l'autoformation, de point de vue des enseignants interviewés. Il s'agit des questions de (17 à 28)

Tableau 20 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(17) : **Avez-vous suffisamment de temps pour s'autoformer ?**

réponse	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	12	35.29
Non	22	64.70

D'après le tableau ci-dessus, on constate que plus que 64.70% des enseignants déclarent qu'ils n'ont pas assez de temps pour s'autoformer, en raison de la charge de travail.

Tableau 21: la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(18) : **Votre université organise-t-elle des manifestations scientifiques ?**

réponse	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	30	88.23
Non	04	11.76

Les résultats du tableau montrent que la majorité des enseignants (88.23%) ont confirmé l'organisation des manifestations scientifiques de la part de leur université, ce qui explique l'importance accordée par cette dernière aux activités scientifiques.

Question(19) : Comment jugez-vous la pertinence de ces manifestations en terme de sujets traités, le déroulement de ces manifestations ?

On a constaté que (55,88%) des enseignants interviewés ont jugé que les manifestations organisées dans leur université sont très intéressantes elles traitent des sujets d'actualités, par contre (44,11%) des enseignants interviewés jugent que ces manifestations sont rares, inadaptées pour certaines spécialités, de plus un manque de moyens.

Tableau 22 : la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(20) : **Avez-vous des revues spécialisées au niveau de votre université ?**

réponse	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	18	52.94
Non	16	47.05

Les résultats de tableau montrent que la moitié des enseignants (52.94%) confirment l'existence de revues spécialisées, et l'autre moitié infirme leur existence, ça s'explique par la diversité des spécialités des enseignants interviewés et l'absence de revues pour certaines spécialités.

Tableau 23: la répartition des réponses des enseignants interviewés sur la question(21) : **Si oui, est ce que vous avez déjà publié dans cette revue ?**

réponse	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	05	14.70

Non	29	85.29
-----	----	-------

D'après le tableau, la majorité des enseignants ont déclaré qu'ils n'ont pas eu l'occasion pour publier dans des revues spécialisées.

Question 22 : Comment jugez-vous le contenu de cette revue ?

Certains enseignants jugent la qualité comme intéressante riche, et répond aux normes scientifiques, d'autre trouvent que le contenu est médiocre et moins riche en terme d'informations.

Tableau 24 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(23) : **considérez-vous que votre bibliothèque est riche ?**

réponse	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	25	73.52
Non	09	26.47

Les résultats montrent que (73,52%) des enseignants interviewés jugent que la bibliothèque est riche, or que le reste des enseignants (26.47%) déclarent qu'il y a un manque des ouvrages (livres et revus spécialisés).

Tableau 25 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(24) : **Avez-vous déjà bénéficié d'un stage (Séjour, congé, scientifique) ?**

réponse	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	16	47.05
Non	18	52.94

Les résultats de tableau montrent que presque la moitié des enseignants ont bénéficié des stages à l'étranger, et un peu plus de la moitié (52.94%) n'ont pas eu cette occasion.

Tableau 26 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(25) : **jugez-vous que les stages que vous effectuez à l'étranger sont intéressants ? Expliquez.**

réponse	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	34	100
Non	0	0

La totalité des enseignants interviewés ont répondu que les stages effectués à l'étranger sont bénéfique ; le contact avec d'autres universités et les échanges scientifiques avec des spécialistes étrangers permet d'enrichir les connaissances de l'enseignant, actualisés ses informations et développer ses compétences.

Tableau 27 : la répartition des réponsesdes enseignants interviewés sur la question(26) : **Considérez-vous votre université comme organisation autoformatrice ?**

réponse	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	18	52.94
Non	16	47.05

D'après les résultats de tableau ci-dessus on constate que (52.94%) des enseignants interviewés pensent que leur université est une organisation autoformatrice, elle leurs offre l'occasion de s'autoformer à travers divers manières ; la pratique pédagogique déjà est une manière ;le fait de se trouver en situation d'enseignement ou d'encadrement est une façon de s'autoformer, la participation aux manifestations scientifiques organisées par l'université, et les stages sont des méthodes pertinentes pour s'autoformer. En revanche (47.05%) des enseignants interviewés ne sont pas de même avis, ils justifient ça par le manque de formations, manque de manifestations scientifiques pour certaines spécialités, insuffisance des moyens pour s'autoformer.

Question 27 : D'après vous, quelles sont les compétences nécessaires pour le métier d'enseignement ?

L'ensemble des enseignants interviewés ont déclaré que la profession d'enseignant demande un ensemble de compétences: maitriser des méthodes d'enseignement, avoir des compétences linguistiques, avoir un mode de communication efficace, sans oublier quelques caractéristiques indispensable pour le statut enseignant(le savoir, la déontologie et le sens de responsabilité).

Question 28 : D'après vous, comment peut-on développer vos compétences au tant qu'enseignant ?

D'après les enseignants interviewés on peut développer les compétences à travers : la recherche scientifique, colloques, formation, stages, travail en groupe, débats scientifiques, et autoformation.

4-2-Discussion des résultats

L'objectif assigné à notre recherche est d'explorer les différentes stratégies d'autoformation chez les enseignants universitaires, examiner l'existence d'un lien significatif entre l'expérience professionnelle et les stratégies d'autoformation adoptées par les enseignants afin de développer leurs compétences, et évaluer si l'université répond aux caractéristiques d'une organisation autoformatrice.

A partir de notre étude effectuée qui porte sur le rôle de l'autoformation dans le développement des compétences chez les enseignants universitaires, nous avons abouti aux résultats suivants:

D'une manière générale, les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude accordent une importance très significative à l'autoformation comme méthode pour développer leurs compétences, ils sont conscients du rôle crucial de l'autoformation pour la réussite dans leur profession.

Dans le processus de l'autoformation les enseignants interrogés utilisent diverses stratégies. Les résultats de l'étude montrent que **la lecture** est la stratégie la plus privilégiée pour les enseignants interviewés, car elle leur permet d'enrichir leurs connaissances et élargir leur savoir.

Il semble que les enseignants dans cette étude considèrent **l'expérience professionnelle** et tout ce qu'elle engendre en terme de maîtrise des modules enseignés, approfondissement des connaissances et maîtrise des méthodes pédagogiques comme une stratégie importante dans le parcours de l'enseignant universitaire pour s'autoformer.

D'autres stratégies sont utilisées de la part des enseignants, tel que **la recherche électronique**, cette stratégie qui répond aux besoins de l'enseignant, qui a le souci de maintenir ses connaissances à jour, être à l'affût des nouveautés dans son domaine d'expertise, répandre l'usage de nouvelles connaissances ou technologies dans le domaine d'expertise. Des stratégies d'autoformation basées sur les échanges d'expériences sont aussi utilisées par les enseignants interviewés, on parle de **la discussion avec les collègues les plus expérimentés, la participation aux séminaires, l'adhésion à des groupes spécialisés sur les réseaux sociaux**, ces stratégies permettent un partage de connaissances et assurent une ouverture sur de nouvelles idées, approches et perspectives de la recherche scientifique.

Ces résultats viennent de confirmer notre première hypothèse de recherche qui exprime l'existence de divers stratégies d'autoformation chez les enseignants, il apparaît qu'on peut classer ces stratégies dans deux catégories, **des stratégies autonomes** centrées sur l'effort personnel de l'enseignant tels que : la lecture, l'expérience professionnelle et la recherche électronique. **Des stratégies collectives d'autoformation** basées sur les échanges d'expériences avec d'autres individus de même domaine ; les discussions avec les collègues les plus expérimentés, la participation aux séminaires, l'adhésion à des groupes spécialisés sur les réseaux sociaux.

Pour le deuxième volet de notre étude pratique, on a examiné l'existence de liens entre l'expérience professionnelle et l'autoformation notamment la perception des enseignants de la pertinence des stratégies d'autoformation pour le développement des compétences. Les résultats de test khi-deux dans cette recherche montrent que « l'expérience professionnelle » et « les différentes stratégies d'autoformation » recensées dans cette étude (la lecture, la recherche électronique, l'imitation d'un enseignant modèle, sollicitation d'un expert, les discussions avec les collègues les plus expérimentés, l'adhésion à des groupes

sociaux) sont indépendants , autrement dit il n'y a pas une différence significative entre les enseignants les plus expérimentés et les moins expérimentés dans les stratégies adoptées pour s'autoformer, à l'exception d'une seule stratégie, il s'agit de la participation à des séminaires, pour cette stratégie on remarque une différence significative entre les enseignants selon l'expérience professionnelle, il apparaît que les enseignants les plus expérimentés sont plus penchées sur les activités scientifiques par rapport au moins expérimentés.

Dans le même enchaîne d'idées, les enseignants interviewés ont confirmés la pertinence de différentes stratégies d'autoformation pour le développement de leurs compétences, les questions ouvertes posées sur l'utilité de chaque stratégie d'autoformation dans notre questionnaire, nous ont permis de regrouper les avantages de ces stratégies exprimés par les enseignants interviewés :

-l'enrichissement des connaissances ;à travers la lecture, la recherche électronique et la participation aux manifestations scientifiques.

-le perfectionnement de leur travail ; sur le plan scientifique (élargissement et actualisation des connaissances) et sur le plan pédagogique (maitrise des méthodes d'enseignement), à travers le savoir et le savoir-faire accumulés au long de l'expérience professionnelle.

-le partage d'expérience avec d'autres experts, la résolution des problèmes liés aux sujets d'actualité,àtravers la participation aux manifestations scientifiques.

-L'échanger des idées concernant le domaine d'expertise, résoudre les problèmes rencontrés dans leur pratique quotidienne, à travers les discussions avec les collègues.

-le partager des connaissances, l'échanger de la documentation et faire des débats sur des sujets de la spécialité, via des groupes virtuels spécialisés.

Les résultats obtenus infirment notre deuxième hypothèse de recherche, qui postule l'existence d'un lien significatif entre l'expérience professionnelle et la pratique de l'autoformation, il semble que les enseignants utilisent les mêmes stratégies pour s'autoformer, et ils ne diffèrent pas sur leur perception de la pertinence de ces stratégies.

Le troisième volet de notre étude s'articule sur la qualification de l'université « lieu d'étude » comme une organisation autoformatrice, les résultats montrent que l'université s'intéresse aux activités scientifiques ; l'organisation des manifestations scientifiques et de stages au profit des enseignants, l'existence de bibliothèque et des revues spécialisées, sont témoin de l'importance accordée par l'université à ce genre d'activités. Mais on doit signaler que certains enseignants interviewés ne sont pas satisfaits de la qualité des services fournis par leur université, parmi les insuffisances enregistrées : l'inadaptation de certains sujets traités dans les manifestations scientifiques à certaines spécialités, l'absence de revues scientifiques pour certaines spécialités. Le contenu médiocre

de quelques revues et manques d'ouvrages (livres et revus spécialisés).

La présente étude montre que la moitié presque (52.94%) des enseignants interviewés jugent que leur université est une organisation autoformatrice, elle leurs offre l'occasion de s'autoformer à travers divers méthodes ; la pratique de la profession d'enseignement, la participation aux manifestations scientifiques organisées par l'université, et les stages sont des méthodes pertinentes pour s'autoformer. En revanche (47.05%) des enseignants interviewés ne sont pas de même avis, ils justifient ça par le manque de formations, manque de manifestations scientifiques pour certaines spécialités, insuffisance des moyens pour s'autoformer. A la lumière des résultats obtenus il semble que l'université est une organisation autoformatrice, elle dote des moyens qui permet aux

enseignants de s'autoformer mais la qualité des services d'autoformation n'est pas très satisfaisante de point de vue des enseignants interviewés.

L'autoformation joue un rôle catalyseur dans le développement des compétences d'enseignement ; la lecture et la recherche électronique permet aux enseignants de maîtriser certaines compétences de nature plutôt technique liées à une matière enseignée, de plus satisfaire leurs curiosité intellectuelle afin d'en connaître davantage. L'enseignant universitaire doit assumer un rôle de mentor il s'agit de guider, former, communiquer ses connaissances aux étudiants en vue de les instruire, en s'appuyant sur son expérience professionnelle. Un enseignant universitaire devrait, pour favoriser l'apprentissage et le développement professionnel des étudiants, connaître les diverses particularités de la pédagogie qu'on peut développer à travers son expérience professionnelle, les échanges avec des enseignants plus expérimentés et l'imitation des méthodes d'un enseignant modèle. L'ouverture d'esprit est une compétence très demandé pour l'enseignant universitaire cette compétence peut être développé à travers la participation aux manifestations scientifiques qui permet des échanges d'idées avec d'autres.

Conclusion

Au finale on dit que l'autoformation évoque une place importante dans le développement des compétences, elle reste un outil d'acquisition de nouvelles connaissances et habilités pour les enseignants, Par ailleurs elle leur permet d'exercé avec distinction le métier d'enseignement ;faire transmettre leur savoirs aux étudiants grâce au recherche réalisé par eux-mêmes comme recherches électroniques, adhésion à des groupes sociaux, séminaires.....

L'enseignant universitaire doit se référé soit disant à une autoformation dans toutes ses déplacements, dans sa vie professionnelle en vue de mettre à jour ses informations et ses connaissances, et cela pour l'aidé à avoir une bonne expérience professionnelle.

Références bibliographiques

- (1) Aubrun, S. OROFIAMMA Roselyne.- Les compétences de 3ème dimension : ouverture professionnelle ? - Paris : CNAM/C2F. p 50,1991
- (2) Barbier, J.M. Savoirs théoriques et savoirs d'actionIn: Recherche & Formation N°27. Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation, sous la direction d'Anne-Marie Chartier et François Jacquet-Francillon. (1996), p279.
- (3) Batal Christian. La gestion des ressources humaines dans le secteur public, l'analyse des métiers, des emplois et des compétences, tome 1, édition d'organisation, 2è tirage (1998), p160.
- (4) Ballet. La validation des acquis de l'expérience (VAE) : entre gestion individuelle et organisationnelle des carrières. Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail. (2009), p215.
- (5) Bernier C. (2011). Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec. Québec : PUL, (2011), p. 114.
- (6) Bezille.H. H. L'autodidaxie entre représentations et pratiques, in L'autoformation, fait social ?- 2^e Rencontres mondiales sur l'AF, Paris, L'harmattan. (2002), P 263.
- (7) Bonvalot, G. Pour une autoformation permanente des adultes. Éducation Permanente, (2006), p144.
- (8) Carre, Moisson. L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie.- paris : PUF, (pédagogie d'aujourd'hui), (2000), p 62.

Références bibliographiques

- (9) Carre. P. L'autoformation, fait social? (dir. en coll. avec A. Moisan) Deuxièmes rencontres mondiales de l'autoformation (Paris, CNAM, juin 2003), Paris: L'Harmattan, (2003), p108.
- (10) Cyrot P. Autoformation, in P. Carré et P. Caspar (Eds). Traité des Sciences et des techniques de la formation, (2011), p. 79-116.
- (11) Dumazedier Joffre, Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui, Éducation permanente, n°122, (1995), p 256.
- (12) Dumazedier Joffre, Formation permanente et autoformation, Éducation permanente, n°78/79, (1985), p 78.
- (13) Dumazedier Joffre, Apprentissage scolaire à l'autoformation permanente, Cahiers Pédagogiques, n°370, (1999). p215.
- (14) Eduardo Davel et Diane-Gabrielle Tremblay. Formation et apprentissage organisationnel. La vitalité de la pratique, Presses de l'Université de Québec, (2011), p 25.
- (15) Emery Yves. Dynamiser les ressources humaines : une approche intégrée pour les services publics et entreprises privées compatibles avec les normes de qualité, Collection diriger l'entreprise, (1999), p112.
- (16) Etienne Richard. Dumazedier (Joffre). - Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation. . In: Revue française de pédagogie, volume 145, (2002), p72-79.
- (17) Etienne Richard. Brigitte. Albero (dir.), Autoformation et enseignement supérieur. In: Revue française de pédagogie, volume 148, 200, (2004), p103.
- (18) Foucher, A.-L. Une approche de la relation individuelle apprenant-enseignant dans des dispositifs dits d'autoformation. Le Français Dans Le Monde n° 305. (2011), p. 24.

Références bibliographiques

(19) Francine d'ortun. Et Pharand. L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme pistes d'amélioration de la formation universitaire. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, (2012), p 2-3.

(20) GALVANI Pascal, Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les Ateliers pédagogiques personnalisés, Lyon : Chronique sociale, (1991), p10.

(21) Galvani.P, l'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle, in Carrée P. Moisan A. Poisson D, l'autoformation perspective de recherche, Paris, PUF, (1996), p53.

(22)Gauter, G. Construire les compétences individuelles et collectives, édition Eyrolles Paris. (1989), p34.

(23) Gohin François. Précis de développement des compétences: concilier formation et organisation, édition paris. (1999), p40.

(24) Guy le Boterf. Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était. Les réponses à 90 questions.3eéd. Édition. Paris : Éditions d'Organisa (1994), p32.

(25) Hrimeche Mohamed, Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes, p.171, in La formation autodirigée - 2^e Rencontres mondiales sur l'AF, Paris, 2000 - L'Harmattan. (2002), p13.

(26) Knowles M. Self directed learning: a guide for learners and teachers, follett publ.Co, (1975), p110.

(27) Landry. P. LANDRY Pierre, Autoformation, autonomie et changement de paradigme dans ALBERO Brigitte (dir), Autoformation et enseignement supérieur, Hermes-Lavoisier (2000), p139.

Références bibliographiques

- (28) Le Boterf, G. Compétence et navigation professionnelle, Editions d'Organisation. (2000), P 05.
- (29) Le Boterf, Guy. Compétence et navigation professionnelle, Editions d'Organisation. (2008), P 40.
- (30) Leplat, J. Compétences individuelles, compétences collectives, Psychologie du travail et des organisations, (1995), p 115.
- (31) Marc Romainville. Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation, Paris, PUF. P 40, 1999
- (32) Muxel-Douaire Anne. Pineau (Gaston), Produire sa vie : autoformation et autobiographie. In: Revue française de pédagogie, volume 71, (1985), p25-39.
- (33) Michael Pearn. L'autoformation dans l'entreprise, Paris, éd. Entente. (2000), p112.
- (34) M. Pearn. Pineau Gaston et Marie-Michèle, Produire sa vie : autoformation et autobiographie, Paris : EDILIG, POIRIER C. Voir BEAUDRY G. (1983), p24.
- (35) Midler, C. Formation et apprentissage collectif dans les entreprises : une expérience dans le domaine du management de projet. Revue Internationale de Gestion. (1992), p31.
- (36) Nhyan Barry, dir. Promouvoir l'aptitude à l'autoformation [sic]: perspectives européennes sur la formation et le changement technologique, Bruxelles: EUROTENET/Presses interuniversitaires européennes. (1991), p42.
- (37) Pineau Gaston et Marie-Michèle, Produire sa vie : autoformation et autobiographie, Montréal: Editions coopératives Albert Saint-Martin (1983), p273.

- (38) Philippe carré. Faut-il avoir peur de l'autoformation ? (dossier coordonné en coll. avec O. Brouet), Cahiers Pédagogiques, n° 370, (1999), p18.
- (39) P. Carré., L'autoformation: psycho pédagogie, ingénierie, sociologie, (en coll. avec A. Moisan et D. Poisson), Paris : PUF(1996), p180.
- (40) Poisson Daniel, Formations ouvertes et autoformation : le point sur les travaux de TRIGONE, in Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation Lille, USTL-CUEEP - N°32-33 - ma D. Poisson. (1997), p211.
- (41) Philippe Merieu. Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps. (1989), p112.
- (42) Philippe Perrenoud.La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (1999), P16.
- (43) P. Pastré, Variations sur le développement des adultes et leurs représentations, Éducation permanente, n° 119. Descripteurs : Processus cognitif, adulte, situation travail, représentation (1994), p. 21-22.
- (44) Romainville, M. Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ? Bruxelles : de Boeck. (2010), p64.
- (45) Stroobants, M. Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes.- Bruxelles : Ed. De l'Université de Bruxelles, (1991), p31.
- (46) Tremblay N. L'autoformation. Pour apprendre autrement. Nouvelle édition, Montréal: Presses de l'Université de Montréal, (2003), p 80.
- (47) Tremblay N.A.Quatre compétences-clés pour l'autoformation, Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, n° 39, (1995), p 30.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Annexes

CHAPITRE I

LE CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE II

L'AUTOFORMATION

CONCLUSION

INTRODUCTION

CHAPITRE III

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES