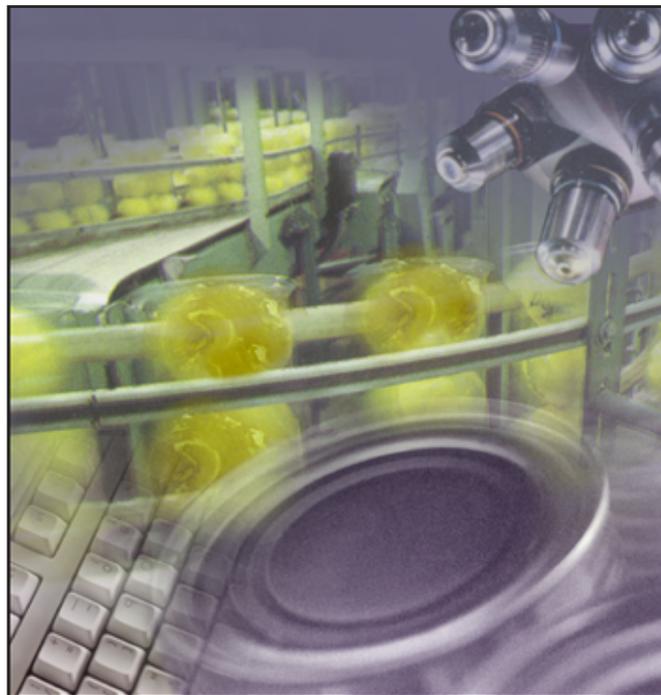


Lexique

*Vocabulaire de l'ingénierie
de formation*

Vers un langage commun



PROJET POLIFEMO
Programme d'Initiative Communautaire ADAPT BIS



Juin 2001

AVANT-PROPOS

Ce document vise à la définition d'un langage commun. En ce sens, il s'agit d'une contribution pour une meilleure communication entre les acteurs du projet et, au-delà, avec les partenaires externes à Polifemo (entreprises, organismes professionnels, institutions...).

Présentant deux parties distinctes, ce document propose un lexique et un glossaire dont les usages correspondent à des objectifs sensiblement différents.

Le lexique

Destiné à un public assez large, il peut servir de référence aux acteurs de Polifemo dans le cadre de leurs échanges avec des partenaires extérieurs au projet ne connaissant pas forcément les champs étudiés. Le lexique définit un certain nombre de termes en langage courant, de façon simple et accessible à tout public. Il s'appuie pour cela largement sur des travaux réalisés tels que ceux de l'AFNOR.

Le glossaire

La lecture du glossaire requiert *a priori* une connaissance des thèmes abordés. Il s'adresse donc en priorité aux membres des différentes commissions du projet Polifemo. Le glossaire reprend de façon synthétique les concepts utilisés par ces acteurs et indique quelques références (non exhaustives) afin d'encourager le lecteur vers un approfondissement. Moyennant un accompagnement, il peut permettre à des formateurs de mieux cerner la complexité ou les ambiguïtés liées à l'usage de certains termes dans des échanges ou groupes de travail.

LEXIQUE

Acquis

Ensemble des savoirs et savoir-faire dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation. Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les pré-requis (AFNOR).

Action de formation

Processus mis en œuvre, dans un temps déterminé, pour permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques de la formation.

Au sens légal, les actions de formation financées par les employeurs se déroulent conformément à un programme. Celui-ci, établi en fonction d'objectifs pédagogiques préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats (AFNOR).

Apprentissage autodirigé

Dans son sens le plus large, l'apprentissage autodirigé décrit un processus éducatif dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage, pour identifier les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés (M. Knowles, 1975).

 Voir glossaire

Apprenant

Personne engagée et active dans un processus d'acquisition ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre (AFNOR).

Autoformation

La notion d'autoformation qui illustre l'idée de « se former par soi-même » s'incarne dans une multitude de notions et de pratiques. Cette diversité en constitue la richesse et en même temps la faiblesse.

 Voir glossaire

Autonomie

L'autonomie désigne le droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet (dictionnaire *Le Robert*).

 Voir glossaire

Besoin de formation

Identification d'un écart susceptible d'être réduit par la formation entre les compétences d'un individu ou d'un groupe à un moment donné et celles attendues (AFNOR).

Cahier des charges de la demande

Document exprimant les besoins de formation et les contraintes d'un demandeur.

Ce document contient les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour permettre aux organismes de formation de formuler une proposition en vue d'atteindre les objectifs présentés par le demandeur (AFNOR).

Cahier des charges de la formation

Document contractuel, issu de la négociation des éléments du cahier des charges de la demande et de l'accord entre l'entreprise et le dispensateur de formation, en vue d'atteindre les objectifs déterminés (AFNOR).



Centre de ressources (CDR)

Un CDR est issu de la démarche d'un établissement qui se centre sur l'organisation des apprentissages qu'il offre à ses usagers. Cet établissement s'appuie sur un outil, appelé centre de ressources, pour permettre une personnalisation des parcours de formation et des processus d'apprentissage par des pratiques d'autoformation guidée et tutorée (mise en œuvre de manière individuelle ou par petits groupes) et par une diversification des méthodes de formation. Cette évolution est facilitée par le recours à des ressources éducatives diversifiées, induisant des pratiques favorisant l'autonomie des apprenants (note de service DGER/N99 n° 2025 – février 1999).

Cognition

La cognition recouvre à la fois l'ensemble des **activités qui concourent à la connaissance**, qu'elles fonctionnent de façon correcte ou plus ou moins correcte, et l'ensemble des **produits de ces activités**, qu'il s'agisse de connaissances proprement dites, d'erreurs franches, de représentations et de croyances approximatives ou partiellement inexactes (Le Ny J.F., *Le grand dictionnaire de psychologie*, Larousse, 1992). La cognition est composée :

- de connaissances,
- de représentations,
- de traitements susceptibles de modifier ces deux composantes.

Compétence

La compétence est un processus de production d'une **performance**, économique ou sociale, **régulière et reconnue** dans un **contexte bien spécifié** (M.F. Reinbold et J.-M. Breillot).

La compétence est un processus individuel et/ou collectif. La personne ou le groupe produit régulièrement une performance ajustée au contexte et qui optimise son rôle au sein de l'organisation. Ce processus combine des ensembles complexes de capacités et de savoirs : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs pratiques, savoir-faire, savoirs culturels et sociaux.

Les compétences n'ont d'existence et de valeur que parce qu'elles sont constatées et sont l'objet d'un

consensus dans le cadre des relations sociales du contexte.

On s'intéresse le plus souvent aux compétences professionnelles, mais cette définition s'applique à d'autres activités et contextes : par exemple les compétences développées et constatées dans le cadre des apprentissages ou dans le cadre des activités associatives, civiques, sociales et familiales.

Contenu de formation

Description détaillée des différents sujets traités dans la formation, en fonction d'objectifs pédagogiques et de formation définis (AFNOR).

CQP

Un certificat de qualification professionnelle (CQP) est un **titre créé et délivré** - au sein d'une branche professionnelle - **par une instance paritaire** sur la base d'un mandat qui lui est donné à cette fin par les organisations patronales et syndicales, dans le cadre d'accords collectifs qui organisent le processus de création et de mise en œuvre. L'objet de ce titre est d'**attester**, par référence à un descriptif d'activités et de capacités, et sur la base d'épreuves dont la nature et la forme sont prédéfinies, **d'une qualification dans un emploi propre à la branche**, qualification acquise au terme d'un parcours de formation formalisé, ou non ».

Demande de formation

Expression d'un besoin de formation formulé par l'intéressé, ou par son représentant ou par sa hiérarchie, ou toute autre structure (AFNOR).

Didacticiel

Ensemble des ressources pédagogiques proposant une situation d'apprentissage basée sur l'interaction entre un programme informatique et un utilisateur (*Le centre de ressources. Pourquoi? Comment?* Ariane Kepler, Chronique Sociale, 1992).

Dispositif de formation

Ensemble de prestations organisées dans le temps et dans l'espace par un centre de formation pour



répondre à la demande de commanditaire(s) pour la formation d'une population précise.

☞ Voir glossaire

Évaluation de la formation

Action d'apprécier, à l'aide de critères définis préalablement, l'atteinte des objectifs pédagogiques et de formation d'une action de formation.

Cette évaluation peut être faite à des temps différents, par des acteurs différents (stagiaire, formateur, entreprise cliente...). On distingue, par exemple, l'évaluation de satisfaction, l'évaluation du contenu de l'action de formation, l'évaluation des acquis, et l'évaluation des transferts éventuels en situation de travail (AFNOR).

Formation à distance

La formation à distance désigne traditionnellement les situations pédagogiques et les systèmes de formation où la présence de l'enseignant ou du formateur n'est pas nécessaire à l'activité d'apprentissage. Sa mise en œuvre suppose quatre fonctions essentielles : l'inscription auprès d'un organisme qui assure la responsabilité pédagogique et institutionnelle, la proposition d'objectifs et de consignes de travail, la mise à disposition de supports d'apprentissage et la fourniture de services d'accompagnement, d'aide et de suivi des usagers (In « *la formation à distance et l'EAO de 1840 à nos jours* », site Internet de l'OVAREP).

Système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer dans un lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur (*Charte nationale d'engagement des centres agricoles publics*, 1999).

Formation diplômantes

Cursus de formation validé en fin de parcours par un diplôme.

Formation modulaire

Formation dont le contenu est réparti en modules déterminés par un objectif pédagogique.

Formation ouverte

Actions de formation qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages non « présentiels », en autoformation ou en tutorat, à domicile, en entreprise, ou en centre de formation (Délégation à la formation professionnelle).

☞ Voir glossaire

Formation par alternance

La formation par alternance combine à la fois un enseignement théorique général et une expérience professionnelle. Comme son nom l'indique, il s'agit donc de partager son temps, entre un centre de formation ou établissement de l'enseignement supérieur, privé ou public, et une entreprise, par le principe de l'alternance. L'alternance est constituée d'un ensemble de contrats différents dans leur durée et dans leurs objectifs, qui permettent à des jeunes de 16 à 25 ans de préparer un diplôme ou un métier tout en étant rémunérés : contrat d'apprentissage, de qualification, d'adaptation, d'orientation (*Le Guide de l'alternance et de l'apprentissage*, Karine Darmon-Éditions, Jeunes éditions, 1995).

Formation par apprentissage

Formation régie par un contrat d'apprentissage (articles L 115-1 à L 119-4 du Code du Travail) et permettant à des jeunes entre 16 et 25 ans d'acquérir une qualification sanctionnée par un diplôme. Le contrat d'apprentissage est un contrat de type particulier conclu avec un employeur. Celui-ci s'engage, outre le versement d'un salaire, à assurer au jeune une formation professionnelle méthodique et complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation d'apprentis (CFA), (*Le Guide de l'alternance et de l'apprentissage*, Karine Darmon-Éditions, Jeunes éditions, 1995).

Formation qualifiante

Formation ayant pour objectif l'acquisition d'une qualification professionnelle déterminée.



Individualisation

Un processus de formation est dit individualisé dans la mesure où :

1. des individus différents bénéficient de prestations de formation différentes ;
2. ces différences résultent de décisions explicites et méthodiques (*Formations individualisées*, Documentation française, 1995).

☞ Voir glossaire

Ingénierie de la formation

Ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, l'étude et la réalisation d'une action de formation ou d'un dispositif de formation en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa réussite (*Charte nationale d'engagement des centres agricoles publics*, 1999).

L'ingénierie de la formation peut comprendre l'analyse de la demande, des besoins de formation, le diagnostic, la conception du projet formatif, les moyens mis en œuvre, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation de la formation (AFNOR).

Ingénierie pédagogique

Fonction d'étude, de conception et d'adaptation des méthodes et/ou des moyens pédagogiques (AFNOR).

Métacognition

Le concept de métacognition est utilisé pour désigner l'ensemble des connaissances qu'un individu possède

relativement à son propre fonctionnement cognitif de même que le contrôle qu'il exerce sur celui-ci.

☞ Voir glossaire

Méthodes pédagogiques

Ensemble de démarches formalisées et appliquées selon des principes définis pour acquérir un ensemble de savoirs conformes aux objectifs pédagogiques (AFNOR).

Module de formation

Unité faisant partie d'un cursus de formation. Il est défini par un objectif de formation, des objectifs pédagogiques, des prérequis, une durée et un contenu (*Charte nationale d'engagement des Centres agricoles publics*, 1999).

Motivation

Le concept de motivation est un construit hypothétique censé décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (R. Vallerand et E. Thill, 1993).

☞ Voir glossaire

Niveau de formation

Position hiérarchique d'un diplôme, d'un titre homologué ou d'une formation dans une nomenclature (AFNOR).

Voir tableau ci-après.



Niveau	Définition
I	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à celui de la licence ou des écoles d'ingénieurs.
II	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation d'un niveau comparable à celui de la licence ou de la maîtrise.
III	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau de brevet de technicien supérieur ou du diplôme des instituts universitaires de technologie, et de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.
IV	Personnel occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique ou technicien, et du brevet de technicien.
V	Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) et du certificat d'aptitude professionnelle (CAP).
Vbis	Personnel occupant des emplois supposant une formation courte d'une durée maximale d'un an conduisant au certificat d'éducation professionnel ou à toute autre attestation de même nature.
VI	Personnel occupant des emplois n'exigeant pas de formation allant au-delà de la fin de la scolarité obligatoire.

Niveau	Définition
I	Scolarité obligatoire et initiation professionnelle.
II	Scolarité obligatoire et formation professionnelle (apprentissage par exemple).
III	Scolarité obligatoire et/ou : <ul style="list-style-type: none"> • formation professionnelle et formation technique complémentaire ; • formation technique scolaire, • formation autre de niveau secondaire.
IV	Formation secondaire (générale ou professionnelle) et formation technique post-secondaire
V	Formation secondaire et formation supérieure complète.

Objectif de formation

Compétence(s) à acquérir, à améliorer ou à entretenir, exprimée(s) initialement. Il sert à évaluer les effets de la formation (*Charte nationale d'engagement des Centres agricoles publics*, 1999).

Objectif de la formation

Effets attendus d'une action de formation, définis dans le cahier des charges de l'action. Les objectifs **de la** formation ne se limitent pas aux objectifs **de** formation, lesquels visent les compétences de l'individu. Ils précisent aussi les contributions attendues de la formation dans le cadre plus large de la gestion

des ressources humaines et du management : évolution des comportements et des relations sociales ou fonctionnelles, effets sur les organisations, gestion et certification des compétences collectives, contribution à des démarches participatives...

Objectif global ou terminal

Objectif définissant le but à atteindre pour un module donné.

Objectif intermédiaire

Un objectif global est composé d'objectifs intermédiaires, décrivant les étapes qui doivent être suc-



cessivement franchies et réussies pour atteindre cet objectif pédagogique global.

Objectif pédagogique

Il définit le but à atteindre par l'apprenant en s'appropriant le contenu et en suivant la progression proposée par le cours. Il est libellé avec un verbe d'action (de type «être capable de»). Il doit :

- définir une activité aussi univoque que possible,
- se référer à un comportement objectivement et directement observable qui est attendu à l'issue de la formation,
- décrire les conditions précises dans lesquelles ce comportement doit pouvoir être observé,
- préciser le niveau d'exigence, donc les critères, qui serviront à évaluer l'apprentissage.

Il peut être intermédiaire ou global (*Les courants de la pédagogie contemporaine*, Jean Beauté, Éditions chroniques sociales, 1995).

Outil pédagogique

Un outil pédagogique est une ressource pédagogique de type matériel. Ses objectifs sont explicitement définis en terme de savoir, de savoir-faire, de savoir-être. Il peut comporter une modalité d'évaluation de ces acquisitions (*L'Éducation nationale en formation d'adultes et les ressources pédagogiques*, AFP n° 124).

Parcours de formation

Définition pour chaque apprenant, de l'objectif final à atteindre accompagnée d'une description des étapes (durée, planification) et des moyens pédagogiques (contenus, modalités) et humains mis en œuvre.

Pré-acquis

Savoirs et savoir-faire déjà acquis avant le début de la formation, par la pratique professionnelle ou par des formations (scolaires ou stages) antérieures. Les pré-acquis sont déterminés par un positionnement dans le référentiel du diplôme envisagé.

Pré-requis

Acquis préliminaires, nécessaires pour suivre efficacement une formation déterminée (AFNOR).

Présentiel ou face à face pédagogique

Situation dans laquelle le formateur et le (ou les) apprenant(s) sont présents en interaction pédagogique (AFNOR).

Reconnaissance des acquis

Acte centré sur l'individu lui-même, démarche d'émergence et d'appropriation par la personne de ses propres compétences. La reconnaissance peut se présenter sous la forme d'un bilan personnel de formation. Les acquis individuels sont alors comparés aux prérequis correspondant à l'action de formation (*In Le centre de ressources. Pourquoi? Comment?*, Ariane Kepler, Éditions Chronique sociale, 1992).

Référentiel

Dans le cadre de la gestion des ressources humaines, des qualifications, des compétences et de la formation professionnelle, les référentiels sont des documents négociés qui servent de référence pour la construction des dispositifs (de formation, de gestion, d'évaluation) et l'évaluation de leurs résultats. Ils décrivent et précisent de façon structurée et organisée les éléments (items) d'un emploi, d'un métier, d'une qualification, d'un diplôme.

Référentiel des activités professionnelles (ou référentiel professionnel, référentiel de métier, référentiel d'emploi, fiche descriptive d'activités).

Il décrit les activités professionnelles que sera appelé à exercer le titulaire d'un diplôme, d'une certification ou de compétences reconnues. Il s'appuie sur une analyse des activités et anticipe sur les évolutions de celles-ci.

Il comporte le plus souvent :

- une dénomination du diplôme ou de la certification,
- une description des situations et contextes professionnels et fonctionnels,
- les caractéristiques principales des opérations et processus dans lesquels intervient le titulaire de l'emploi considéré,
- la description ordonnée des activités (permanentes, principales, occasionnelles) avec le détail des tâches, fonctions, interventions et habilités.



Référentiel de certification du domaine professionnel (ou référentiel de diplôme)

C'est un document réglementaire (ou au moins contractuel), qui définit et précise :

- les capacités exigées du candidat au certificat ou au diplôme. Ces capacités sont le plus souvent de deux ordres : les savoir-faire et les connaissances (ou ressources) associées. Le référentiel précise les performances attendues. Il peut être organisé en modules, capacités terminales et intermédiaires, capacités transversales... Ces capacités renvoient au référentiel des activités professionnelles ;
- les modalités d'accès à la certification : conditions exigées pour se présenter à la certification, structures et organisation de certification (épreuves, unités capitalisables, unités de valeur...), voies d'accès et de certification (évaluation certificative dans le cadre des formations, validation académique des acquis et validation des acquis professionnels).

Référentiel de compétences

Document négocié, interne à une entreprise, un secteur ou à une entité précise, qui décrit les compétences mises en œuvre pour conduire et réaliser le ou les processus et activités de l'entreprise ou de l'entité. Le contenu est très proche du référentiel de certification et il renvoie également à un référentiel des activités professionnelles. Mais, s'agissant d'un contexte précis, il énonce des compétences dans une perspective de gestion des compétences et non des capacités dans une perspective de certification individuelle.

Référentiel de formation

Document contractuel propre à un dispositif de formation, qui précise les objectifs de formation et les objectifs pédagogiques d'une formation, ainsi que les modalités d'acquisition et d'évaluation proposées pour les atteindre.

Un référentiel de formation s'appuie en général sur un référentiel de certification auquel il prépare, mais il contient des spécificités liées au public visé et aux processus psychopédagogiques mis en œuvre par l'organisme de formation. Il peut viser

des objectifs particuliers non inscrits au référentiel de certification, notamment des objectifs propres aux processus d'apprentissage. Il permet entre autres de positionner les individus pour déterminer des parcours individualisés.

Ressource pédagogique

Une ressource pédagogique correspond à une ressource dont l'objectif est d'aider directement un apprenant dans son processus d'acquisition et/ou un formateur dans l'exercice de ses fonctions (In *L'Éducation nationale en formation d'adultes et les ressources pédagogiques*, AFP, n° 124).

Savoir

Ensemble des connaissances théoriques et pratiques (AFNOR).

Savoir-être

Terme communément employé pour définir un savoir-faire relationnel, c'est-à-dire des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée (AFNOR).

Savoir-faire

Mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pratique maîtrisée dans une réalisation spécifique (AFNOR).

Tuteur

Personne chargée d'encadrer, de former, d'accompagner une personne durant sa période de formation dans l'entreprise (AFNOR).

Unités capitalisables

Les unités capitalisables constituent une des modalités de certification d'un diplôme. Ce dispositif souple a été créé en 1967 par Bertrand Schwartz pour l'éducation permanente. Il a été développé par l'Éducation Nationale et le ministère de l'Agriculture pour les diplômes de la formation professionnelle continue.

Il permet de certifier indépendamment les unes des autres les capacités terminales constitutives d'un diplôme. Il est adapté aux différentes voies d'accès à la certification : évaluation certificative



dans le cadre d'une formation ou validation des acquis. Lorsque le candidat a capitalisé l'ensemble des unités constitutives d'un diplôme, ce dernier lui est attribué. Les unités capitalisables sont construites sur la base des objectifs pédagogiques dérivés du référentiel des activités professionnelles. Certaines unités peuvent être adaptées aux spécificités locales ou sectorielles des activités.

Validation d'acquis académiques

Procédure réglementaire par laquelle le titulaire d'un diplôme se voit reconnaître la certification d'unités capitalisables, d'épreuves d'examen ou de modules d'un autre diplôme.

Validation d'acquis professionnels

Procédure (loi du 20/07/92) par laquelle un individu ayant exercé une activité professionnelle en rapport avec le diplôme qu'il prépare peut se voir sous certaines conditions, valider une partie du diplôme considéré. Cette validation est soumise à l'avis d'un jury qui statue au vu d'un dossier préparé par le demandeur (*Charte nationale d'engagement des Centres agricoles publics*, 1999).

Visioconférence

La visioconférence (« videoconference » en anglais), c'est se parler et se voir à distance. Autrement dit, c'est une télécommunication audiovisuelle interactive permettant à des personnes ou groupes de personnes de dialoguer oralement à distance tout en échangeant en direct entre les sites participants les images animées des interlocuteurs ainsi que des documents graphiques, audiovisuels et informatiques.



GLOSSAIRE

Dispositif de formation	12
Autoformation	13
Autonomie	15
Individualisation	16
Formation ouverte	17
Motivation	18
Métacognition	19
Apprentissage autodirigé	20

Dispositif de formation

Pour en savoir plus

Les centres de formation sont de plus en plus confrontés à une diversification de la demande. De plus, chaque type de demande concerne souvent des effectifs faibles. Par ailleurs, les stagiaires sont eux aussi de plus en plus hétérogènes. Enfin, les commanditaires et les publics sont de plus en plus exigeants.

Face à ces enjeux, l'ingénierie pédagogique ne peut plus se contenter d'aménager partiellement les modalités et les séquences d'apprentissage pour individualiser les parcours et les activités d'apprentissage. En réponse à chaque demande, il faut concevoir un dispositif original en repartant des données propres des commanditaires et des publics visés et en assemblant des prestations complémentaires organisées selon de grandes stratégies pédagogiques. En fin de démarche, le centre définira les solutions technologiques et les ressources pédagogiques nécessaires. Le concept de dispositif, qui traduit une organisation générale des apprentissages, devient alors central. Il doit, en outre, laisser une large place à la négociation en amont avec les commanditaires et les publics, et en permanence avec les stagiaires engagés dans la formation.

Vers une ingénierie des dispositifs de formation

La démarche d'ingénierie est conçue selon un processus en cinq étapes.

1. Déterminer les objectifs de la formation et les objectifs de formation, les caractéristiques socioprofessionnelles des apprenants, les contraintes et atouts qu'il faut prendre en compte à partir des résultats de l'ingénierie de la demande.
2. Traduire ces résultats selon les trois axes déterminants de la réussite d'un dispositif de formation : la motivation de l'apprenant, l'autonomie dans et par l'apprentissage, la socialisation dans et par l'apprentissage.
3. Déterminer les stratégies pédagogiques à retenir et les principes d'organisation du dispositif pour les trois temps de la formation : positionnement, apprentissage et évaluation.
4. Préciser les situations d'apprentissage, l'organisation du temps, des lieux et les modalités de régulation.
5. Préciser les ressources nécessaires : humaines, matérielles et logistiques, et établir un cahier des charges pour chacune d'elles.

De quoi parle-t-on ?

Un dispositif de formation est un ensemble de prestations organisées dans le temps et dans l'espace par un centre de formation pour répondre à la demande de commanditaire(s) pour la formation d'une population précise.

Quelques repères

- Un dispositif de formation peut être de taille variable, plus ou moins ouvert (variation et adaptation possible selon des groupes ou des individus), autorisant des parcours individuels différenciés ou non.

Quelques références

- *Démarche d'ingénierie des dispositifs de formation ouverte*, CNPR, 1999.
- *Traité des sciences et techniques de la formation*, P. CARRÉ et P. CASPAR, éd. Dunod, 1999.

Ce qu'il faut retenir

- Construire un dispositif de formation c'est **répondre à une demande**. Il s'agit de s'intéresser prioritairement au « pour qui » et au « pour quoi » avant de considérer le « comment » (organisation, technologie...).
- Motivation, autonomie et socialisation sont trois axes essentiels à considérer dans tout processus d'organisation et de gestion des apprentissages.



PROJET POLIFEMO

FONDS SOCIAL EUROPEEN

Programme d'Initiative Communautaire ADAPT BIS

La notion d'autoformation qui illustre l'idée de « **se former par soi-même** » s'incarne dans une multitude de notions et de pratiques.
Cette diversité en constitue à la fois la richesse et la faiblesse.

Pour en savoir plus

La galaxie de l'autoformation

Philippe Carré a tenté de répertorier les différentes conceptions selon les approches disciplinaires. Il présente alors ce qu'il nomme « la galaxie de l'autoformation ».

L'autoformation « intégrale » renvoie au courant ancien de l'*autodidaxie*, dont le critère d'identification repose sur le fait d'*apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels*. En situation d'autodidaxie, il s'agit d'« assumer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un tiers » (N. Tremblay). Cette conception initiale de l'autoformation renvoie à la fois au courant historique de l'autodidaxie ouvrière et aux approches plus récentes de l'autoformation en milieu « naturel », c'est-à-dire non explicitement organisé à des fins pédagogiques, qu'il soit familial, professionnel ou associatif.

L'autoformation « existentielle » représente pour G. Pineau le processus d'*appropriation par le vivant de son pouvoir de formation*. Qualifié de « biocognitif » par cet auteur, ce processus d'« anthropogénèse » correspond à la visée phénoménologique d'*apprendre à être* (E. Faure), *de cheminer vers soi* (C. Josso), ou *de produire sa vie* (G. Pineau). Il s'appuie sur des pratiques variées : histoire de vie, autobiographie-projet, blason ou « essai de formation » (*educational narrative*), et recoupe le projet d'une éducation permanente comme processus vital et continu de développement de soi par soi.

L'autoformation « éducative » recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à *développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives*, l'autonomisation des apprenants participant du projet pédagogique des formateurs. Les notions connexes d'« individualisation » de la formation, d'autoformation « accompagnée », « assistée », « tutorée », renvoient à la décentration pédagogique caractéristique de l'autoformation et à son accompagnement par un facilitateur. De nombreux outils et dispositifs viennent instrumenter cette conception : ateliers pédagogiques personnalisés, centres de ressources, espaces d'autoformation, centres permanents, etc.

L'autoformation « sociale » renvoie à toutes les *formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes*, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, *dans et par la participation à des groupes sociaux* et en bénéficiant de formes de médiation diverses. Elles s'observent en milieu associatif (réseaux d'échanges de savoirs, cercles d'études, groupes de formation autogérés), ou professionnel (organisations apprenantes ou qualifiantes, apprentissage « dans et par les situations de travail »). Elles existent en dehors des institutions éducatives (c'est ce qui les distingue des pratiques d'autoformation « éducative ») et sont marquées par le caractère central de rapports sociaux institués (c'est ce qui les distingue de l'autoformation « intégrale »).

L'autoformation « cognitive » réunit différentes conceptions des *mécanismes psychologiques mis en jeu par l'apprenant dans l'apprentissage autonome*. Dans ce cadre, la notion centrale d'*autodirection de l'apprentissage*, particulièrement répandue en Amérique du Nord, recouvre « un processus mental intentionnel dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné et appuyé par des comportements d'identification et de recherche d'information » (H. Long). Les notions de projet d'apprentissage, de contrat pédagogique, de disposition à l'apprentissage autodirigé et de stratégies métacognitives nourrissent l'analyse de l'autoformation sous l'angle de la dynamique individuelle et des compétences de l'apprenant.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1999.

Quelques références

- *L'Autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, P. CARRÉ, A. MOISAN et D. POISSON, PUF, 1997.
- *Faut-il avoir peur de l'autoformation ?*, Cahiers pédagogiques, n° 370, janvier 1999.



Quelques repères

Ce terme polysémique génère un certain nombre de représentations plus ou moins erronées. Philippe Carré dresse une liste de quelques-uns de ces « **mythes** » qui selon lui doivent être battus en brèche.

Le mythe de Robinson

« *L'autoformation, c'est l'isolement.* »

Cette image de celui qui se forme seul, isolé comme Robinson sur son île déserte, est contredite par la multiplicité des réseaux d'échange de savoirs, des cercles d'études, des groupes autonomes... qui sont autant de supports de l'autoformation.

Le mythe d'IBM

« *L'autoformation est synonyme de technologies de l'information et d'équipements sophistiqués.* »

Même si les auxiliaires pédagogiques informatisés concourent de plus en plus à la formation autonome, celle-ci s'est développée, indépendamment de leur usage (dans les réseaux d'enseignement à distance par exemple).

Le mythe de Crésus

« *L'autoformation est réservée aux riches.* »

À l'inverse, certains la voient comme la formation des pauvres. Quoi qu'il en soit, les études montrent qu'en Europe comme en Amérique, ces pratiques s'observent dans toutes les couches de la société.

Le mythe du comptable

« *L'autoformation permet de faire des économies.* »

L'accompagnement de l'autoformation est au moins aussi coûteux que l'animation de stages de qualité.

Le mythe du complot

« *L'autoformation, c'est la fin des formateurs.* »

Retour d'une vieille litanie : celle de la « mort du prof » menacé d'être détrôné tour à tour par les pédagogies actives, les nouvelles technologies...

Si les jours de l'enseignant traditionnel sont peut-être comptés, on aura de plus en plus besoin d'accompagnateurs, de tuteurs, de facilitateurs, c'est-à-dire de véritables médiateurs entre celui qui se forme et les savoirs d'une société de plus en plus cognitive.

Le mythe de la sieste

« *L'autoformation, c'est pour les profs paresseux.* »

Les enseignants qui pratiquent les méthodes actives (une des figures de l'autoformation) connaissent les exigences de leur accompagnement pédagogique. Si l'apprentissage lui-même est pris en charge par celui qui se forme, le travail du pédagogue n'en est pas pour autant allégé, mais plutôt déplacé en amont et en

aval : préparation du matériel pédagogique et des ressources adéquates, réponses aux multiples demandes individuelles...

Le mythe anarchiste

« *L'autoformation, c'est le désordre.* »

L'autoformation comporte en effet des phases collectives de rencontres et de débats, d'échanges et de collaboration.

« *De Freinet à Rogers, les praticiens novateurs ont appris qu'une pédagogie "centrée sur le client" était plus turbulente qu'une pédagogie centrée sur le maître.* »

Le mythe de Mani

« *L'autoformation, c'est tout ou rien.* »

Opposer la figure d'un « sublime apprenant autodirigé » à celle d'un « pitoyable stagiaire passif et contraint » serait évidemment caricatural. Se former soi-même est un processus qui s'acquiert graduellement, de manière plus ou moins contingente, en fonction des motivations et des enjeux.

Le mythe du couturier

« *L'autoformation est une mode qui passera.* »

Cela n'en prend pas le chemin si on en juge par les organisations de plus en plus nombreuses qui, dans les pays occidentaux, en font leur principe pédagogique fondamental. Médiathèques, centres de ressources publics et professionnels, etc. auxquels il faut ajouter les 600 000 apprenants à distance...

La société cognitive dans laquelle nous entrons laisse présager de beaux jours pour toutes les pratiques d'autoformation.

Martine Fournier

D'après P. Carré, « *Les mythes de l'autoformation* », Cahiers pédagogiques n° 370, janvier 1999

Ce qu'il faut retenir

- Les différentes approches évoluent autour de l'idée d'**autonomie** en et par la formation.
- L'approche la plus globale définit l'autoformation comme l'articulation optimale des ressources éducatives, humaines, matérielles au service d'un sujet social responsable, lui-même entré en « apprenance » (c'est-à-dire en état de projet et en capacité d'apprendre), jamais sans les autres, mais toujours par lui-même.



FONDS SOCIAL EUROPEEN

PROJET POLIFEMO

Programme d'Initiative Communautaire ADAPT BIS

Pour en savoir plus

Nous vivons désormais dans une véritable culture de l'autonomie. L'autonomie devient une norme sociale, illustrant le concept de liberté. Cette culture engendre la remise en cause du modèle scolaire traditionnel et de ses variantes en formation d'adultes.

La recherche de pédagogies « autonomisantes », tournées vers l'activité de l'apprenant, ses projets, ses choix dans les activités à partir de la mise à disposition de ressources variées et adaptées, dans le cadre d'activités individuelles et collectives d'exploration et de recherche, ne date pas d'hier. Elle est étayée sur la longue tradition de l'éducation dite « nouvelle » (travail en petits groupes, liberté d'organisation, démocratie dans la classe, méthodes actives, ouverture sur l'extérieur). Aujourd'hui, tout se passe comme si les idées des précurseurs des pédagogies de l'autonomie (de Rousseau à Freinet) triomphaient à travers les concepts et les outils de l'autoformation des adultes : apprentissage par projet, contrat pédagogique, centres de ressources, formateurs-facilitateurs, environnements d'apprentissage « ouverts », etc.

Actuellement, on assiste à la montée de formes pédagogiques innovantes qui ont recours à des ressources diverses et mettent le sujet apprenant au centre du processus de formation (formations ouvertes, flexibles, individualisées, alternance, formation-action, etc.). Moins un dispositif contient, par son organisation et ses objectifs, d'éléments forts de guidage, plus il nécessite et suscite l'émergence de comportements autonomes (et inversement).

Ces comportements sont de deux types :

– ceux liés à l'**activité d'apprentissage elle-même** : l'apprenant doit-il définir lui-même son parcours, les objectifs à atteindre, le temps passé à apprendre, la stratégie d'apprentissage ?

Moins le dispositif contient de guidage sur ces différentes dimensions, plus l'apprenant doit être doté de connaissances sur « comment on apprend », et « comment peut-on réguler son apprentissage », c'est-à-dire qu'il doit développer des **compétences métacognitives**. Ces compétences doivent alors être identifiées, si l'on veut pouvoir les évaluer ou à défaut former l'apprenant.

– ceux liés **aux modalités du dispositif et à son organisation** : l'apprenant peut-il faire appel à un tuteur, un accompagnateur, un professionnel... ? Selon quelles modalités (une fois par semaine, autant que demandé) ? Quelles sont leurs fonctions et compétences ? L'apprenant dispose-t-il de sources d'information variées qui nécessitent d'en maîtriser le fonctionnement ? Pour être autonome, l'apprenant doit posséder des connaissances déclaratives sur « comment le dispositif fonctionne » et des connaissances procédurales sur « les procédures à mettre en œuvre pour l'utiliser ».

« Pouvoir disposer librement de soi. » Dictionnaire Larousse

« Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. » Dictionnaire le Robert

« Ensemble de capacités à comprendre, décider, agir dans un champ précis, dans la connaissance subtile des règles qui régissent les interactions entre les agents dans un champ particulier. » Lyliane Gendre, AFPA.

Quelques repères

Ne pas confondre autonomie et capacité à réaliser une activité sans aide extérieure. On pourrait qualifier un apprenant « d'autonome » s'il sait solliciter une aide extérieure adaptée à son besoin pour atteindre son objectif.

Ainsi, un individu autonome serait un individu capable d'utiliser de façon adéquate les différentes composantes de son environnement pour atteindre son objectif.

C'est pourquoi l'autonomie ne peut se définir, et donc s'évaluer, que par rapport à **une situation donnée**. Un apprenant peut être qualifié d'autonome par rapport à un dispositif particulier et pas du tout par rapport à un autre, si ces deux dispositifs divergent fortement quant aux compétences liées à l'autonomie qu'ils nécessitent. De même que le terme « comprendre » pose problème dans la rédaction d'un objectif pédagogique car non observable et évaluable, nous devons **transformer le concept d'autonomie en autant de comportements observables attendus**, par rapport à un dispositif de formation donné, que ce soit sur la dimension sociale, cognitive ou psychologique.

Quelques références

– *Développer l'aptitude à l'autoformation*, B. NYLAN et coll., Presses européennes interuniversitaires, 1991.

– *Autonomie et formation au cours de la vie*, H. PRÉVOST et coll., Chroniques sociales, 1998.

Ce qu'il faut retenir

- Le concept d'autonomie est très souvent utilisé par les acteurs de la formation. Cette notion renvoie en fait à de nombreuses capacités qui sont à définir en fonction du contexte.
- Par ailleurs, il convient toujours de distinguer l'autonomie vue comme prérequis à l'entrée en formation et l'autonomie visée à l'issue de la formation.



Individualisation

Pour en savoir plus

Deux grandes orientations se dégagent dans les démarches de formation individualisée :

- celle relevant d'une approche mécaniste de la formation : le sujet n'est pas automatiquement consulté pour déterminer les modalités et les objectifs de formation. Bien qu'il puisse y avoir adaptation du programme, par des tiers, aux caractéristiques individuelles, la personne suit ses apprentissages sans aucune lucidité, en aveugle. Nous nommons cette approche « **l'individualisation mécaniste** »,
- et celle où l'individu est véritablement acteur de son processus d'apprentissage. Dans ce cas, il peut définir seul ou avec d'autres les conditions de son apprentissage en vue d'une fin qu'il s'est fixée lui-même. Nous considérons alors qu'il s'agit d'une démarche « **d'individualisation autonomisante** ».

Une grille d'étude québécoise appelée grille GENIP (Grille d'Évaluation du Niveau d'Individualisation des Programmes) se propose d'évaluer le niveau d'individualisation d'un dispositif. Il s'agit d'identifier sur quel paramètre du dispositif des choix sont possibles.

Cette grille distingue treize paramètres :

- le lieu
- le temps
- les objectifs
- l'accès
- le cheminement
- la séquence
- les contenus
- l'évaluation
- le rythme
- le format (travailler seul ou en groupe)
- les méthodes
- les moyens d'apprentissage
- les personnes ressources.

De quoi parle-t-on ?

Il existe de nombreuses définitions de l'individualisation. Voici celle que nous adoptons.

Un processus de formation est dit individualisé dans la mesure où :

1. des individus différents bénéficient de prestations de formation différentes ;
2. ces différences résultent de décisions explicites et méthodiques.

Formations individualisées,
documentation française, 1995.

Quelques repères

- Il n'y a pas de modèle de formation individualisée. Le degré d'individualisation d'un dispositif dépend des caractéristiques du public (son degré d'hétérogénéité) et des moyens que l'on se donne.
- L'individualisation ne signifie pas la négation du groupe.
- L'autoformation accompagnée constitue un des **moyens** permettant une individualisation.
- Un dispositif individualisé n'est pas forcément un dispositif laissant une grande place à l'autonomie des apprenants.
- La logique qui préside à l'élaboration d'un dispositif de formation individualisée est d'abord centrée sur la personne.

Quelques références

- *L'individualisation de la formation*, H. PRÉVOST, Chronique sociale, 1994.
- *Démarches d'individualisation*, B. VANHILLE, Les cahiers du CUEEP, n° 34, novembre 1997.

Ce qu'il faut retenir

- L'individualisation est un processus de formation qui propose des situations d'apprentissage différentes à des personnes distinctes.
- On peut rencontrer des situations d'apprentissage laissant l'individu maître de son parcours ou très préprogrammées.



FONDS SOCIAL EUROPEEN

PROJET POLIFEMO

Programme d'Initiative Communautaire ADAPT BIS

Formation ouverte

Pour en savoir plus

En nous appuyant sur la définition de la Délégation à la formation professionnelle (1992) déjà présentée et à celles en vigueur au niveau des instances européennes et internationales sous la dénomination de « *open and distance learning* », on pourra définir les formations ouvertes à partir des articulations de l'espace et du temps de formation. Ainsi, seront considérées comme « ouvertes », les formations auxquelles formateurs et apprenants participent :

- soit en même temps, mais dans des espaces différents,
- soit dans le même lieu mais à des moments différents,
- soit enfin à des moments et dans des lieux différents.

Ces nouvelles temporalités et ces nouveaux lieux de la formation entraînent dans leur sillage un renouvellement radical de la conception des dispositifs (alternance, centres de ressources, formation à distance, etc), des approches pédagogiques (autoformation individuelle et collective, apprentissage organisationnel), des méthodes et techniques et, bien sûr, des outils de formation. L'ensemble des modes d'action pédagogique s'en trouve également affecté. La règle des « trois unités » du théâtre classique (unité de temps, de lieu et d'action), qui régit de fait la majorité des formations présentiels (horaires fixes, salle permanente, mode d'action pédagogique unique), se trouve ainsi remplacée par les « trois flexibilités » des formations ouvertes : temps modulables, espaces variables, modes d'action différenciés.

Sous l'effet de ces trois flexibilités, une formation ouverte peut recouvrir des formes extrêmement diverses. Par rapport à un dispositif conventionnel de formation, l'ingénierie d'une formation ouverte se diversifie en prenant en compte un plus grand nombre d'acteurs. Ceux-ci auront à gérer des rôles, des temps et des lieux de formation multiples et à imaginer la mise à disposition de ressources médiatisées et l'organisation d'interactions médiatisées.

P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, 1999

De quoi parle-t-on ?

« Par l'expression *formations ouvertes*, il est proposé d'entendre des actions de formation qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages non « présentiels », en autoformation ou en tutorat, à domicile, en entreprise, ou en centre de formation. Les médias ou les outils peuvent, certes, avoir une place importante dans ces formations, mais ils n'en constituent pas la caractéristique fondamentale. Ce qui définit fondamentalement les formations ouvertes, par rapport aux formations traditionnelles, c'est d'abord leur plus grande accessibilité, et donc la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique. »

Délégation à la formation professionnelle

Quelques repères

- Formation ouverte ne signifie pas forcément utilisation de technologies de l'information et de la communication.
- La notion de formation ouverte est souvent associée aux notions de formation à distance, flexibles, individualisées, médiatisées... et peut « noyer » le lecteur dans un flou conceptuel.

Quelques références

Dossiers « Formations ouvertes et à distance » n° 156 et 157 d'Actualité de la formation permanente, Centre Inffo, septembre-octobre et novembre-décembre 1998.

Ce qu'il faut retenir

C'est la notion de **flexibilité** de la formation qui est au centre de ces nouveaux dispositifs. En ce sens, une formation ouverte est une formation qui conjugue et qui offre plusieurs modalités et stratégies de formation.



FONDS SOCIAL EUROPEEN

PROJET POLIFEMO

Programme d'Initiative Communautaire ADAPT BIS

Pour en savoir plus

La motivation est un concept qui fait l'objet d'une littérature très riche.

Trois grandes composantes directement pertinentes pour la formation peuvent tout de même être dégagées, à la lecture des différentes théories.

Ainsi, on peut dire qu'un individu sera motivé si :

- il a une représentation de ce que sera l'avenir et qu'il lui accorde de la valeur (**perception de l'avenir**),
- il se sent capable d'atteindre les performances visées dans le domaine concerné (**perception de compétence**),
- il se perçoit comme l'acteur de ses choix (**perception de contrôle ou d'autodétermination**).

Ce dernier point donne toute sa dimension à la notion d'autodirection de la formation.

Pour ce qui concerne le rapport à la formation, le processus motivationnel pourra être appréhendé sous deux angles :

- *l'engagement* en formation, qui mène de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de l'action de formation (déclenchement, intensité et direction du processus motivationnel),
- *la poursuite* de l'engagement à travers la participation effective et les évolutions du processus motivationnel en cours de formation (persistance, intensité et direction).

D'après R. Vallerand et E. Thill, le concept de motivation est un « construit hypothétique » censé décrire « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Quelques repères

Les conséquences dans un dispositif de formation ouverte.

- **À l'entrée dans le dispositif**: il s'agit de s'intéresser aux raisons pour lesquelles l'individu entre en formation. Poursuit-il véritablement un but ? A-t-il un projet qui sera moteur de son comportement ? En perçoit-il l'utilité ? Il lui faut construire du sens.

Un travail de construction de sens doit donc s'effectuer, si nécessaire avec les formateurs, à l'entrée du dispositif.

- **Pour le maintien dans le dispositif**: le dispositif ne doit pas contenir d'éléments qui engendrent un sentiment d'absence de contrôle de la situation (par exemple, un environnement trop contraignant ou trop complexe ou encore des objectifs trop lointains et perçus comme trop difficiles à atteindre), ni son corollaire qui est le sentiment d'incompétence. À l'inverse, le sentiment de contrôle permet à l'individu de percevoir qu'il peut agir sur son environnement. C'est donc un moteur de l'action.

Quelques références

Introduction à la psychologie de la motivation, R.J. VALLERAND, E. THILL., Études vivantes, 1993.

Les ressorts de la motivation, Sciences humaines, hors-série n°92, mars 1999.

Ce qu'il faut retenir

L'apprenant est le producteur central de sa formation. Tout dispositif de formation doit donc avoir identifié les éléments « moteurs » du public cible. Il doit ensuite contenir des outils de gestion de la motivation de l'apprenant pour les deux grandes phases que sont l'entrée et le maintien dans le dispositif.



Métacognition

De quoi parle-t-on ?

Le concept de métacognition est utilisé pour désigner d'une part, l'ensemble des **connaissances** qu'un individu possède relativement à son propre fonctionnement cognitif et, d'autre part, le **contrôle** qu'il exerce sur celui-ci.

Pour en savoir plus

Méta: préfixe indiquant un niveau supérieur de référence.

Cognition: ensemble des connaissances et représentations, et traitements susceptibles de modifier ces deux premières composantes.

On peut dire que la métacognition est la cognition de la cognition.

Réfléchir à la meilleure façon d'apprendre une leçon est une activité métacognitive.

Les recherches dans ce domaine s'appuient sur une hypothèse: si un individu est conduit à analyser ses propres processus de pensée ou ceux de quelqu'un d'autre, afin d'identifier les plus efficaces, il devrait améliorer de façon significative son aptitude à traiter l'information.

Or, acquérir des capacités d'autogestion de ses propres processus cognitifs paraît d'autant plus essentiel dans des dispositifs favorisant l'autodirection des apprentissages.

Développer ses capacités métacognitives serait un outil de l'**autonomie** cognitive.

Ainsi, on pourrait concevoir un entraînement régulier au travail réflexif sur son propre apprentissage ou développer des formations techniques sur « apprendre à apprendre ». Pour cela, de nombreux auteurs ont tenté d'établir de façon empirique des listes de compétences métacognitives à acquérir.

Quelques repères

Selon B. Noël (1995) « Contrairement à ce que les chercheurs pensaient initialement, il semble qu'il n'y ait pas de méthode idéale d'amélioration de ses manières d'apprendre, mais que le simple fait qu'un apprenant pratique la métacognition, qu'elle qu'en soit la forme, constitue, par lui, un facteur positif d'apprentissage ».

Quelques références

La métacognition, une aide au travail des élèves, M. Grangeat, P. Meirieu, ESF, 1997.

Ce qu'il faut retenir

Plus un dispositif requiert et/ou vise une autonomie de l'apprenant, plus on doit l'aider à se doter de compétences métacognitives. Permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre constitue alors une nouvelle fonction du formateur.



Apprentissage autodirigé

Pour en savoir plus

Ce concept est à la base de la reconnaissance du rôle stratégique de la démarche volontaire de l'apprenant pour la performance de la formation.

Il renvoie à un comportement intentionnel d'autant plus recherché que le dispositif est ouvert et à distance.

Selon les principales synthèses aujourd'hui disponibles sur le concept d'autodirection de l'apprentissage et les notions connexes, leur double nature apparaît comme l'objet d'un consensus des chercheurs. L'autodirection y est vue comme composée à la fois :

- de dispositions motivationnelles (goût, désir, volonté, choix, initiative, passion, autodétermination, persistance),
- et de capacités cognitives (auto-organisation, raisonnement, créativité, capacités d'apprentissage, de planification) ; la spécificité de ces dernières réside dans leur aspect « méta », c'est-à-dire autoréflexif (auto-organisation, auto-orientation, auto-évaluation, connaissance de soi...).

L'apprentissage autodirigé est donc le résultat d'une **motivation** et de la maîtrise de capacités **métacognitives** (voir motivation et métacognition dans ce glossaire).

De quoi parle-t-on ?

« Dans son sens le plus large, l'apprentissage autodirigé décrit un processus éducatif dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage, pour identifier les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés ».

M. Knowles, 1975

Quelques repères

L'autodirection en formation ne représente ni un trait de personnalité ni une aptitude individuelle stable : elle est contingente à la situation de vie de l'individu, aux opportunités d'autodéveloppement qui s'offrent à elle et aux domaines de formation qui s'offre à lui. Telle personne formera et réalisera un projet d'apprentissage largement autodirigé dans un domaine, et se comportera de façon totalement hétérodirigée dans un autre. Le caractère plus ou moins autodirigé de l'action dépendra de multiples paramètres toujours contingents au *contexte*, au *sens* et à l'*anticipation des résultats escomptés*.

Quelques références

L'autoformation psychopédagogie, ingénierie, sociologie.
P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, PUF, 1997.

Ce qu'il faut retenir

L'apprentissage autodirigé désigne des **situations où la responsabilité des choix est confiée à l'apprenant**. Il est l'expression à la fois d'un désir et d'une capacité à apprendre, deux dimensions indispensables dans toute démarche d'autoformation.



FONDS SOCIAL EUROPEEN

PROJET POLIFEMO

Programme d'Initiative Communautaire ADAPT BIS

ANNEXE

Quelques sites internet autour des TIC, NTE et FOAD

Cinquante liens avec la formation :

www.em-g.com/formation.

Un annuaire critique et sélectif classé par thèmes, dédié à la formation continue pour adultes.

ALSIC : alsic.univ-fcomte.fr/

« Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication », une revue francophone pour chercheurs et praticiens, uniquement publiée sur Internet. Articles de recherche, articles orientés vers les pratiques, analyse d'ouvrages et de logiciels, fiches pratiques, lettre d'information renvoyant à des revues, des sites...

APP : www.app.tm.fr

Site développé avec le soutien de la DGEFP sur l'activité du réseau des 460 APP : lieu de formation ouverte pour des adultes plutôt faiblement qualifiés, avec notamment une présentation de l'activité des APP, de Iota+. À signaler également le site de l'APP de Villeneuve d'Ascq (NPDC) : trg04.univ-lille1.fr/8888/appva/, avec notamment la description de l'APP virtuel et ses activités liées à l'autoformation.

CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques de Paris/Sèvres) : **www.ciep.fr**

Ressources sur les systèmes éducatifs français et étrangers, la didactique des langues, la linguistique française. Le CIEP publie également « *La Revue internationale d'éducation* ».

CNDP (réseau Éducation nationale CNDP, CRDP, CDDP)

En particulier : recherches documentaires, publications en ligne (cf. les dossiers de l'Ingénierie Éducative), services pédagogiques (ressources proposées en physique, chimie, pédagogie de la lecture...).

À signaler le site EDUCASOURCE :

www.educasource.education.fr/

Sources d'informations utiles pour l'enseignement, produits pédagogiques pour l'enseignement supérieur chimie et langues (CNAM) ;

et le site DIDASOURCE :

www.cndp.fr/didasource/ produits pédagogiques conçus pour un usage pédagogique direct (enseignement scolaire).

EDUCAGRI : www.educagri.fr

Enseignement agricole public. Site du ministère de l'Agriculture, présentant notamment le catalogue des formations initiales, par apprentissage et continue, réalisé par les établissements relevant de ce ministère et le catalogue des établissements. Voir en particulier les rubriques : ressources éducatives et documentaires, études et innovations.

FFFOD (Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance) : **www.ardemi.fr/fffod**

Réflexions, échanges, propositions sur les manifestations en France, en Europe et dans le monde, le programme de « l'Université Ouverte de la Société de l'Information et des Réseaux » pour 1999.

GEMME (Groupement pour l'Enseignement supérieur sur Mesure Médiatisé) :

www.univ-lyon1.fr/nte/gemme

Regroupement des établissements d'enseignement supérieur.



Objectif: mutualiser les expériences des établissements d'enseignement supérieur, être une instance de réflexion.

À noter, leur base de données sur les dispositifs de formation à distance, le rapport en ligne du GEMME sur « l'usage des TIC pour la pédagogie dans les établissements d'enseignement supérieur ».

GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France):

services.world.net/ote/graf/graf-page.htm

On y trouve les annonces de colloques, des actualités, une bibliographie sur l'autoformation, des textes concernant la recherche, la liste des mémoires de DESS.

OTE (Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe): **services.worldnet.net/ote**

À propos de l'usage des techniques de gestion de l'information et de la communication dans l'éducation et la formation.

PREAU (Laboratoire de la CCIP sur les Nouvelles Technologies Éducatives): **www.preau.asso.fr**

Actualités, enjeux autour des NTE, kiosque (on peut consulter le journal du Préau), 150 sites sélectionnés... Système d'adhésion.

SYNERGIE, le site de l'ORAVEP (Observatoire des Ressources multimédias): **www.oravep.asso.fr**

La base de ressource multimédia est consultable sur abonnement.

L'introduction (ouverte à tous) propose des contributions sur:

- la formation à distance et l'EAO de 1840 à nos jours,
- les situations pédagogiques (à distance ou en présence),
- les modes d'organisation de la formation ouverte et à distance,
- les Nouvelles Technologies Éducatives: les moyens et l'ingénierie,
- l'économie.

THOT (Nouvelles de la formation à distance en francophonie): **thot.cursus.edu**

Fruit d'une collaboration entre le Consortium International Francophone en Formation à Distance (CIF-FAD), agence de Francophonie, et Thot/Cursus: ce service d'information est composé d'un site Internet mis à jour quotidiennement et d'un bulletin envoyé hebdomadairement aux abonnés. Cet abonnement est gratuit.

Guide du multimédia en formation,
sous la direction de Jacques Naymark, édition Retz, 1999.



Ont contribué plus particulièrement à l'élaboration de ce document :

Marie-Odile BAUER (CNPR)
Monique ROYER (ENILIA Surgères)
Christèle ROUX (CNPR)