

Les besoins des compétences et la formation limitée à l'encadrement des Adultes

[Skill needs and training limited to adult coaching]

David MANDELA NSENGIYUMVA and Ernest NGONGO USUMBA

Département des sciences commerciales et administratives et Informatique de gestion, Institut Supérieur Pédagogique de Lubumbashi (ISP, LUBUMBASHI), RD Congo

Copyright © 2022 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: The aim of the current research is to show how adults' skill needs can be met and to explain different processes, tools and means that can foster limited training to adult coaching. In limited training to adult coaching, it is preferable to teach adults new practical skills; to obtain new information aimed at reaching the new skills; to have a training that satisfies the adults' personal and professional desires; to improve a skill or an already acquired professional experience. We also presented some of the ways in which training is encouraged, including self-training, continuing education and distance learning.

KEYWORDS: Adult training, skill needs, coaching, andragogy.

RESUME: Notre objectif dans ce présent travail est de montrer comment on peut desceller les besoins des compétences des adultes et d'expliquer les différents processus, outils et moyens qui peuvent favoriser la formation limitée à l'encadrement des adultes. Dans une formation limitée à l'encadrement des Adultes, ces derniers souhaitent soit apprendre de nouvelles compétences pratiques; obtenir de nouvelles informations visant l'atteinte de nouvelles compétences; avoir une formation qui satisfait ses désirs personnels et professionnels; améliorer une compétence ou une pratique professionnelle déjà acquise. Nous avons aussi présenté certains moyens qui favorisent la formation, entre autre: l'autoformation, la formation continue et la formation à distance.

MOTS-CLEFS: Formation Adultes, Besoins Compétence, Encadrement, Andragogie.

1 INTRODUCTION

La réalité dans laquelle évoluent les adultes augures des leurs besoins bien différents de ceux des enfants et des jeunes adultes. L'andragogie se penche sur ces particularités qu'il faut tenir en compte dans la formation des adultes. Ainsi, l'adulte, en tant qu'apprenant, souhaite:

- Apprendre de nouvelles compétences pratiques;
- Obtenir de nouvelles informations visant l'atteinte de nouvelles compétences;
- Avoir une formation qui satisfait ses désirs personnels et professionnels;
- Améliorer une compétence ou une pratique professionnelle déjà acquise

Enseigner n'est pas la même chose que former. Cette distinction est importante. D'une part, on enseigne à partir d'un programme avec un contenu standardisé, en visant l'acquisition de savoir ou de savoir-faire par l'assimilation des connaissances et avec une certaine hiérarchisation dans la classe (enseignant et élève). D'autre part, on forme à partir d'un besoin, avec un contenu individualisé selon le groupe et les expériences de chacun, en misant sur l'acquisition des compétences applicables dans les situations réelles.

Un enseignant transmet un savoir tandis que le formateur aide les apprenants à acquérir une compétence comme le ferait un « coach ». Ainsi, pour ce faire, certains principes de la formation aux adultes sont à considérer notamment: impliquer l'apprenant adulte dans son apprentissage, prendre en considération l'expérience propre de chaque apprenant. Les apprentissages doivent être reliés à des contextes réels de leur vie ou de leur emploi et enfin miser sur la pratique de résolution de problème.

Pour le présent travail nous avons développé notre dissertation autour de la question suivante: Comment peut-on arriver à desceller les besoins des compétences des adultes et quels sont les différents processus, outils et moyens qui peuvent favoriser la formation limitée à l'encadrement des adultes ?

Ainsi, notre travail a pour objectif de montrer comment on peut desceller les besoins des compétences des adultes et d'expliquer les différents processus, outils et moyens qui peuvent favoriser la formation limitée à l'encadrement des adultes.

2 METHODOLOGIE

Pour ce qui concerne la méthode, nous avons utilisé la méthode documentaire appuyée par deux techniques. Premièrement, la technique de documentation qui nous a permis d'identifier, récupérer et traiter des données publiées ou non d'une part. Et d'autre part, nous nous sommes consacrés à l'interrogation de différents moteurs de recherche et à la lecture des ouvrages de base sur les besoins des compétences et la formation limitée à l'encadrement des Adultes. Deuxièmement, nous avons utilisé la technique d'observation qui nous a permis de faire certains constats au sein de notre milieu et environnement de travail scientifique et professionnel.

3 LES BESOINS DES COMPETENCES

Les besoins des compétences et la formations limités à l'encadrement des adultes doit tenir compte de certains principes de la formation dédiés à cette dernière qui sont indispensables afin d'atteindre les objectifs assignés et pallier d'une manière durable aux besoins de la communauté, entre autre:

3.1 L'APPRENANT ADULTE DOIT ÊTRE IMPLIQUE DANS SON APPRENTISSAGE

La formation doit impliquer l'apprenant adulte. En pédagogie, la relation entre l'élève et l'enseignant est très hiérarchisée. En andragogie, l'adulte doit participer dans la planification et l'évaluation de ses apprentissages. Le formateur doit impliquer l'apprenant, lui demander quels sont ses objectifs, pourquoi il suit la formation et ce qu'il attend de cette dernière, etc.

3.2 L'EXPERIENCE PROPRE DE CHAQUE APPRENANT ADULTE DOIT ÊTRE PRISE EN CONSIDERATION

Chaque apprenant adulte détient sa propre expérience: les échanges sont donc motivateurs parce qu'ils proviennent de contextes réels auxquels l'apprenant peut associer ces nouveaux apprentissages. Ces échanges permettent la validation des situations réelles qu'ils n'ont peut-être pas eu la chance (ou la malchance) de vivre. Enfin, l'expérience personnelle de chaque apprenant doit être prise en compte dans les activités d'apprentissage, car ce bagage constitue une ressource importante pour sa formation.

3.3 LES APPRENTISSAGES DOIVENT ÊTRE RELIES À DES CONTEXTES REELS DE LEUR VIE OU DE LEUR EMPLOI

Les apprenants adultes ont besoin de concret. Ils veulent savoir pourquoi cette formation est importante et quelles en sont les applications réelles. Ils ont besoin d'être convaincus. Les apprentissages doivent être en lien avec des situations réelles. Pour ces apprenants, le terrain est le lieu de la compréhension.

3.4 METTRE EN JEU SUR LA MISE EN PRATIQUE DE RESOLUTION DE PROBLEME

Eviter la mémorisation de contenu, rester dans la mise en pratique. La rétention est très importante chez l'apprenant adulte lorsqu'il est mis en action avec des activités pratiques immédiatement après avoir acquis de nouvelles connaissances. Allez droit au but dans le contenu et laissez-les expérimenter ce qu'ils ont appris. Les apprentissages doivent être reliés à des applications immédiates, oubliez le superflu. S'ils le souhaitent, ils pourront consulter les informations complémentaires. N'hésitez pas à inclure un nombre considérable d'exercices pratiques dans votre formation, sans toutefois tomber dans le piège de la répétition. La variété est importante.

3.5 ANALYSER LES BESOINS

Il nous paraît impératif de connaître les raisons qui poussent des adultes à s'imposer une formation d'une certaine durée. Nous avons appris à nous méfier de la demande du commanditaire. En effet, celui-ci définit souvent cette demande en fonction de ses propres attentes. Le contenu qui en découle n'est pas nécessairement celui des participants qui n'ont pas toujours été consultés à propos de la formation qu'ils vont suivre. Différentes techniques sont possibles pour faire s'exprimer les attentes des participants.

Il est parfois nécessaire d'aller au-delà de ce qui est dit, dans une première expression, pour remonter à la signification de la demande. Ainsi, par exemple, le cas des travailleurs sociaux qui demandent une formation méthodologique à la pédagogie du projet. En discutant avec eux, il apparaît que le problème est moins de savoir comment procéder avec leurs groupes que de se mettre d'accord, au niveau de l'équipe, sur le type de travail qu'il convient de mener avec leur public. Des divergences existent entre eux et ils interprètent différemment les finalités de l'institution et les injonctions des décrets, ce qui les conduit à des pratiques divergentes.

Cette étape de l'analyse des besoins est aussi l'occasion de mettre en évidence la diversité des attentes présentes au sein du groupe en formation ainsi que la nature différente des demandes. Il faudra en tirer la conclusion qu'il ne sera pas possible de les satisfaire toutes, à cause de leur diversité et des limites de temps. Il faudra donc négocier le contenu de la session et il y aura inmanquablement des frustrations. Autant que tout le monde le sache dès le départ.

Pour dégager la signification de la demande, surtout dans les formations longues, il nous est apparu utile d'inscrire le projet de formation dans la trajectoire professionnelle des participants, voire dans leur trajectoire de vie. Nous utilisons pour ce faire différentes techniques comme l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel ou ADVP [1], le projet personnel [2], voire le récit de vie.

3.6 PLANIFIER LES BESOINS

Les adultes sont rassurés quand ils voient, dès le départ, la progression qui sera suivie, à travers un ensemble des différents contenus qui ont été mis sur le tapis, d'entrée de jeu, et dont l'ampleur et la variété peuvent inquiéter, prennent place dans un emploi du temps. Celui-ci laisse supposer que les objectifs annoncés pourront être atteints, que certains modules spécialement attendus par l'un ou par l'autre, seront bien travaillés. Pour réaliser ce planning, le découpage du contenu en unités d'apprentissage qui sont en réalité des unités de problèmes s'avère pertinent, facilitant l'évaluation et partant, le renforcement positif.

4 LA FORMATION LIMITE A L'ENCADREMENT DES ADULTES

4.1 LES DIFFERENTS PROCESSUS DE LA FORMATION

4.1.1 LE PROCESSUS INDIVIDUELS

Une formation obligatoire ou choisie ne peut être apprenante que si on s'interroge sur la dynamique individuelle de l'acte d'apprendre.

Si beaucoup d'auteurs lient essentiellement le rapport au savoir des adultes à leur motivation (liée à des facteurs intrinsèques et extrinsèques essentiellement), Philippe Carré, avec le concept d'apprenance, définit de manière plus globale ce qui pousse les adultes à se former.

Il s'agit d'un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.

Pour l'auteur, il faut vouloir, pouvoir et savoir apprendre. Il ordonne ainsi ces dispositions sur trois fondements: le cognitif, l'affectif, et le conatif (les motivations à l'apprentissage).

Lors du processus d'apprentissage, les schèmes innés combinés à des expérimentations, des actions, peuvent évoluer sans limite d'âge. Cette évolution se fait par deux biais:

- **L'assimilation** : nuancer un schème déjà présent, lui rajouter des exemples sans le modifier
- **L'accommodation** : transformer ou changer un schème existant. Le changement se fait par l'expérience au niveau du schème existant (transformation avec une nouvelle donnée, création de liens avec les anciens schèmes, apparition d'un nouveau schème)

4.1.2 LES PROCESSUS COLLECTIFS

Pierre Lévy, auteur de *Intelligence collective – Pour une anthropologie du cyberspace*, qualifie l'intelligence collective d'« intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences », les processus collectifs d'apprentissage, constitution d'une communauté d'apprentissage afin d'augmenter le savoir collectif par l'implication de chaque participant, participent également au développement du savoir individuel.

Outre la différence entre le collaboratif et le coopératif qui impacte le niveau d'entraide, la nature collective du processus rend possible, par la prévalence de l'ensemble sur l'individuel, l'émergence du sentiment de confiance et de la dynamique de groupe.

Dans la continuité des travaux de Vigotsky, on trouve Jérôme Bruner pour qui apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres. Il emploie la notion d'échafaudage en ce qui concerne l'enseignant qui devient une ressource pour l'apprenant.

Dans ce courant, on retrouve la notion de conflit sociocognitif qui désigne les interactions sociales qui provoquent une confrontation de points de vue sur un sujet. De cette confrontation naissent une réorganisation des concepts antérieurs et l'intégration de nouveaux éléments.

Le professionnel est considéré comme un praticien réflexif, capable de délibérer sur sa propre pratique, de l'objectiver, de la partager, de l'améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître son efficacité [3].

Perrenoud précise que cette réflexion conjointe est une activité de haut niveau, ce n'est pas une discipline spécifique, elle n'est pas de l'ordre du savoir mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique de la compétence [4].

Le développement des compétences métacognitives doit donc faire partie intégrante des apprentissages des adultes. Les dispositifs de formation doivent être repensés en ce sens.

4.2 LES DIFFERENTS MOYENS QUI FAVORISENT LA FORMATION

4.2.1 L'AUTOFORMATION

Une des caractéristiques de l'apprentissage des adultes est la capacité à s'auto-former. Selon Joffre Dumazedier, "L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiation sociale les plus choisies possibles."

Philippe Carré, quant à lui, définit l'autoformation par le fait d'apprendre par "soi-même" de manière autonome. Pour cela, il définit une "galaxie" de l'autoformation reposant sur cinq approches différentes.

- L'autoformation existentielle (apprendre à être)
- L'autoformation éducative (dans le cadre d'institutions éducatives, pratiques pédagogiques ayant pour but de développer des apprentissages autonomes)
- L'autoformation sociale (apprentissage réalisé par l'intermédiaire du groupe social)
- L'autoformation cognitive (apprendre à apprendre)
- Et enfin, l'autoformation intégrale ou autodaxie qui est le fait pour un individu d'être complètement autonome dans son rapport au savoir (fixation d'objectifs, recherche d'information, construction de ses méthodes d'apprentissage, autoévaluation), et donc de se former en dehors de toute institution éducative

L'autoformation repose en grande partie sur l'auto-efficacité. Selon Albert Bandura, psychologue canadien théoricien de la psychologie sociale, ce terme désigne la croyance des individus dans leurs capacités à obtenir les résultats attendus. Le sentiment d'efficacité personnelle améliore leurs performances.

4.2.2 LA FORMATION À DISTANCE

Les formations ouvertes et à distance comme étant « des dispositifs de formation s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages non présentiels, en auto-formation, ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise et/ou en centre de formation. »

De manière consensuelle, il est admis qu'une formation est envisagée comme ouverte quand les formations sont synchrones mais avec une unité de lieux différente, soit dans un même espace mais de manière asynchrone ou enfin à des moments et des espaces d'accès à la formation différenciés. Il est à noter que l'Unesco [5] définit la FOAD comme "une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction, à savoir: absence de conditions d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant selon sa disponibilité et conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution" et doit prendre l'apprenant dans sa singularité. De plus, selon la commission européenne, elle "permet à chacun de travailler de façon autonome, à son propre rythme, quel que soit le lieu où il se trouve, notamment grâce à l'e-learning".

Un Campus numérique est « un dispositif de formations modularisées, répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation. »

Modalités et moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement d'un campus numérique de formation:

- Seule la formation est accessible en ligne (connexion haut débit requise et logiciels recommandés)
- Une plate-forme de e-learning, environnement de travail collaboratif
- Des supports pédagogiques différenciés
- Des espaces de communication en ligne pour favoriser une véritable communauté d'apprentissage
- Des exercices d'entraînement à l'examen avec correction individualisée
- Un accompagnement assuré tout au long de la formation par des tuteurs spécialistes
- Des regroupements avec travaux dirigés des stages

4.2.3 L'ACCOMPAGNEMENT

Une diversité de manifestations: le *coaching* (à visée d'efficacité, de performance et d'excellence), le *counseling* (c'est une relation d'aide dans un processus de développement personnel), le conseil et la consultance (il s'agit de restaurer le pouvoir d'agir), le mentorat (c'est une relation intergénérationnelle d'apprentissage entre un homme d'expérience et un novice), la médiation institutionnelle et sociale et la médiation éducative (il s'agit d'instaurer un tiers entre les protagonistes), le compagnonnage (c'est une fonction de transmission et de formation dans l'apprentissage et la pratique d'un métier), le *sponsoring* (c'est une fonction de parrainage) pour adultes. Cette diversité des pratiques d'accompagnement de l'autre peut se comprendre selon les différentes façons de composer l'assistance, le conseil et la direction, indique Maela Paul. L'accompagnement n'est pas une relation d'autorité maître/élève ou médecin/patient. Il ne s'agit pas d'une relation de partenariat mais davantage d'une relation spécifique qui articule l'égalité des personnes et la dissymétrie des fonctions.

4.2.4 LA FORMATION CONTINUE

Parmi ces dispositifs, la majorité des adultes vont faire ce que l'on appelle la formation continue. Cette dernière correspond aux individus qui ont quitté la formation initiale. La formation continue peut ainsi prendre différentes formes: la formation en alternance, la formation ouverte et à distance ou encore des formations hybrides. Dans de rares cas, les adultes peuvent également choisir d'effectuer une reconversion professionnelle en repassant par la formation initiale. Elle concerne les jeunes sous statut scolaire et universitaire ainsi que les apprentis.

En effet, les partenaires sociaux interviennent directement dans la gestion de la formation par le truchement des organismes collecteurs puisque ces derniers sont gérés obligatoirement de manière paritaire. Les différents outils de la formation

De multiples démarches, impliquant à des degrés divers et sous des formes variées l'activité des apprenants, sont disponibles [6]. Nous puisons dans ce réservoir les techniques qui semblent les plus appropriées à la compréhension et la maîtrise de l'objet de la formation et les plus adaptées au groupe.

4.3 LES DIFFERENTS OUTILS DE LA FORMATION

4.3.1 LA MÉTHODOLOGIE

La didactique professionnelle étudie les relations qui existent entre situations de travail et développement des compétences.

Par l'intelligibilisation des situations de travail, elle vise la conceptualisation de l'action. Appliquée à la formation, la didactique professionnelle transforme les situations de travail en situations didactiques par le biais de situations-problèmes. Elle permet aux savoirs d'être mis en œuvre autour de situations concrètes. Le travail est alors objet et support de formation.

Pour cela, elle puise dans le stock des situations-problèmes que l'on peut rencontrer dans les ateliers, les bureaux, et en général dans toutes les activités de travail. Le choix de ces situations se caractérise par le fait que les comportements professionnels mis en œuvre pour faire face aux problèmes rencontrés ne peuvent être le résultat de routines, d'automatismes, de procédures ou de règles, mais ce choix-là nécessite la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes.

Le but de la didactique professionnelle est donc de développer des compétences plutôt générales que techniques, de développer des savoir-faire largement cognitifs qui ont pour fonction de savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir comprendre, savoir analyser et donc de lire, comprendre, et réaliser le travail.

Le développement de ces savoirs cognitifs se traduit par une plus grande capacité à résoudre les problèmes professionnels, par une capacité à prendre des distances avec l'action passée, présente ou à venir, à formaliser son expérience... et donc à développer de nombreux apprentissages en relation avec les différentes formes de savoirs que nous avons déjà évoqués plus en avant.

Ainsi, même si au départ la didactique professionnelle s'ancre dans des situations fortement contextualisées qui permettent de préserver le sens des situations-problèmes qu'il faut traiter, elle cherche prioritairement à accompagner le développement de capacités cognitives qui vont permettre d'utiliser les apprentissages ailleurs que dans l'ici et le maintenant. Pour cela, elle s'appuie sur l'analyse cognitive des situations et repose sur les explicitations suivantes: des résultats effectifs ou attendus de l'action d'une opération; des règles d'action qui permettent de prévoir le résultat; des principes explicatifs sur lesquels reposent les règles d'action à mettre en œuvre et des relations de signification et/ou de détermination qui existent entre les différents éléments d'une même situation.

L'individu prend ainsi peu à peu conscience de ce qui guide et oriente son action, de ce dont il a besoin pour résoudre le problème qui se pose à lui (en termes de savoirs, d'outils, de relations, etc.). Il est ainsi petit à petit amené à se détacher des situations contextuelles et circonstancielles, limitées et spécifiques, pour entrer progressivement dans le monde des logiques d'action.

La didactique professionnelle est une de grande solution car il permet donc aux individus d'acquérir de l'expérience professionnelle dans l'intelligence des situations et a toute sa place dans la mise en œuvre de processus de professionnalisation.

4.3.2 MODE D'ANIMATION DU COURS

Le mode d'animation des différents cours par rapport à la formation des adultes dépend de cinq éléments suivant:

- Temps de tissage (articulations entre les éléments de cours)
- Temps d'expose (par les étudiants, note orale)
- Temps d'illustrations (films, posters, débats,...)
- Temps de synthèse (par formateur, éléments de cours)
- Temps de travail personnel (analyse du travail d'un proche, d'un voisin, d'un collègue..., note écrite), aide du formateur, mise en pratique de la théorie,...)

5 DISCUSSION

En mettant un accent particulier sur l'apprentissage orientée vers l'acquisition des compétences et impliquer l'apprenant adulte dans son apprentissage, prendre en considération l'expérience propre de chaque apprenant, reliés les apprentissages avec les contextes réels de leur vie ou de leur emploi et enfin compter sur la mise en pratique de résolution de problème, cela va dans le même sens avec ce que nous dit Noreau et Bernheim qu'enseigner: ce n'est pas professer, au sens de « débiter », des connaissances à un groupe d'étudiants prêts à boire nos paroles et à prendre nos propos comme vérité absolue, mais cela constitue plutôt un acte visant l'apprentissage [7].

Comme l'a décrit Shulman, l'enseignant conçoit des explications sur les contenus à l'intérieur d'un répertoire personnalisé constitué d'analogies, de métaphores et d'exemples. La génération d'explications transformatrices se reconnaît au choix d'un vocabulaire spécifique, à l'utilisation d'exemples et à la mise au point d'analogies [8]. Ce qui corrobore avec nous où nous avons dit qu'il est impératif de connaître les raisons qui poussent des adultes à s'imposer une formation d'une certaine durée tout en nous méfiant de la demande du commanditaire car ce dernier définit souvent cette demande en fonction de ses propres attentes.

S'agissant de différents moyens qui favorisent la formation, nous avons parlé de l'autoformation, de la formation continue et de la formation à distance qui, à travers des formations modularisées, répondent à des besoins d'enseignement identifiés, combinent les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation. Et le tout en utilisant des plateformes e-learning qui sont des environnements de travail collaboratif où la formation est accessible en ligne, ce qu'affirme Kitumu en disant que l'Internet est un générateur de supports et d'espaces pédagogiques « online » (Mooc, Acolad, Moodle...), des e-books, des bibliothèques numériques, des outils professionnels collaboratifs, des blogs, des forums et des réseaux sociaux professionnels, etc. L'avènement d'Internet a contribué à l'orientation des institutions universitaires africaines vers le développement de nouvelles pratiques de communication, entre autres celles de l'autoformation numérique, de l'accès à des ressources pédagogiques et documentaires diverses, du partage collaboratif des connaissances, de la numérisation des données académiques [9].

6 CONCLUSION

S'agissant de la formation limitée à l'encadrement des Adultes, nous avons souligné dans cette étude qu'il faut tenir compte d'intérêt et besoins des adultes dans la formation aux adultes, car la réalité dans laquelle évoluent les adultes et leurs besoins sont bien différents de ceux des enfants et de jeunes adultes. La formation doit impliquer l'apprenant adulte et l'inciter à participer dans la planification et l'évaluation de ses apprentissages. Le formateur devra lui demander ses objectifs, pourquoi il suit la formation et ce qu'il attend de cette dernière.

Ensuite nous avons présenté les différents moyens qui favorisent la formation, entre autres: l'autoformation, formation continue et la formation à distance qui à travers des formations modularisées, répondent à des besoins d'enseignement identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation. Et le tout en utilisant des plateformes e-learning qui sont des environnements de travail collaboratif où la formation est accessible en ligne.

REFERENCES

- [1] Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold R. Développement vocationnel et croissance personnelle, Mc Graw-Hill, 1974.
- [2] Tilman F, Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice, Lyon, Chronique sociale, 2004.
- [3] Léopold PAQUAY, Régine SIROTA, « Le praticien réflexif », *Recherche et Formation (INRP)*, 2001.
- [4] Philippe Perrenoud, « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2001.
- [5] Moore, M. G. Resta, P., Rumble, G., Tait, A, & Zaparovanny, Y. (2002). Open and distance learning: Trends, policy and strategy consideration.
- [6] Amégan S., Pour une pédagogie active et créative, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1993.
- [7] Pierre Noreau et Emmanuelle Bernheim, Devenir professeur, Les Presses de l'Université de Montréal, ISBN 9782760640566, 2019.
- [8] Shulman, L. S., « Knowledge and teaching: Foundations of the new reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, n°1, 1987.
- [9] Kitumu Mayimona Bobo-Berck, Usages d'Internet par les enseignants des universités congolaises, Thèse de de Doctorat Université Catholique de Louvain, Belgique, 2019.