

La formation-action

Une formation adaptée au développement de la compétence
professionnelle.



Henri Boudreault Ph.D.

2009

Fondements pour une formation favorisant le développement de la compétence professionnelle

Henri Boudreault Ph.D. © 2008



L'originalité de cette approche, entre autres, est qu'en plus de présenter un cadre nouveau à la formation, elle présente également comment faire développer la compétence. Ce «comment?» s'articule autour d'une modalité de la formation, du transfert des apprentissages, de la réflexivité, du cycle d'apprentissage expérientiel, de situations de travail, de pratiques réelles et virtuelles, de l'évaluation en aide aux apprentissages, du contrôle des apprentissages par l'apprenant et de l'accompagnement. Ce concept de formation est mis en place pour favoriser, non seulement la capacité de réaliser les pratiques de la profession dans un milieu de travail, mais aussi le développement de la compétence de la personne pour qu'elle sache agir avec compétence.

Savoir agir avec compétence comme professionnel responsable dans une situation de travail suppose d'être capable de **mettre en oeuvre des pratiques** professionnelles pertinentes par rapport à une situation de travail à gérer, de **mobiliser des ressources appropriées** propres à la

personne et à son environnement et d'**atteindre des résultats** attendus pour répondre à des **enjeux**. Les résultats attendus et les enjeux à considérer sont décrits de manière explicite dans un programme. La mise en oeuvre des pratiques et la mobilisation des ressources seront favorisées par la modalité de formation-action que je propose.



La formation-action (Le Boterf, 2006) est une modalité de formation permettant de s'approcher le plus possible de la construction des compétences. Par sa finalisation sur le traitement de problèmes ou de projet réels, elle constitue une remarquable opportunité pour entraîner à la combinaison et à la mobilisation de ressources pertinentes (savoir, savoir-faire, savoir-être ...) pour créer et mettre en oeuvre des compétences.

Voici ce qui caractérise la formation-action ;

- 1) Le processus de formation est centré sur des situations de travail et la gestion des circonstances et des événements inhérents à la profession;**
- 2) Les candidats apprennent en analysant « en vraie grandeur » des situations et des risques qu'ils doivent contribuer à gérer par la**

manifestation d'attitudes et la construction de pratiques de travail pertinentes, sécuritaires et responsables;

3) Les risques et les situations de travail constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opérationnels d'action et de formation;

4) Une alternance est réalisée entre des temps de formation en salle, d'actions en atelier, laboratoire ou entreprises ainsi que d'études autonomes;

5) Le processus est itératif et non linéaire.



L'une des raisons du choix de la formation-action est de favoriser le transfert des apprentissages réalisés durant la formation dans les pratiques autonomes du futur travailleur. Le transfert des pratiques désirées issues de la formation dans les pratiques effectives du travailleur nécessite la mise en place des schèmes opératoires nécessaires à la réflexion et au jugement. Le schème opératoire est en référence à une pratique de travail mise en oeuvre pour gérer une situation de travail. Le schème opératoire est ce qui sous-tend une pratique, ce qui l'oriente, ce qui l'organise. C'est un «modèle d'action», une « certaine

façon de s'y prendre » que le candidat a construits au cours de ses diverses expériences d'apprentissage et qu'il a incorporés dans sa mémoire. C'est donc un ensemble organisé de règles d'action, d'hypothèses, de principes directeurs, de concepts clés, de raisonnements, de postures ... qu'il peut mobiliser face à des types ou des catégories de situations susceptibles de se présenter. Lorsque ces schèmes opératoires auront été installés dans la mémoire du candidat, ce dernier sera alors disposé à agir par rapport à certains types de situations en construisant les pratiques les plus adéquates.



Ces pratiques de travail sont constituées d'une séquence d'actions et de décisions qu'il mettra en oeuvre pour faire face aux exigences prescrites d'une situation de travail. Par rapport à une situation de travail donnée, plusieurs candidats pourront mettre en oeuvre des pratiques de travail plus ou moins distinctes et qui leur sont propres. Certaines pratiques peuvent être pertinentes, d'autres non. Selon le degré d'ouverture ou de fermeture de la prescription de la situation, les personnes disposeront de marge de manoeuvre plus ou moins grande. La gestion de la construction des pratiques de travail pertinentes se fera par accompagnement des candidats dans le

processus de construction de la pratique selon la situation.



Le processus de formation-action ne relève pas du fonctionnement spontané. Il suppose une fonction d'accompagnement. Il s'agit ici de réunir les conditions pour que le candidat apprenne en agissant et non seulement apprenne pour agir. La fonction d'accompagnement consiste, premièrement à aider le candidat à « nommer » ce qu'il fait, à identifier les démarches qu'il met en oeuvre, à repérer les difficultés auxquelles il s'affronte. Deuxièmement, à mettre le candidat en relation avec les ressources. Troisièmement, à fournir des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques). Quatrièmement, à aider le candidat à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes pour agir avec compétence. Cinquièmement, à aider le candidat à faire le point sur sa démarche et sur sa progression.



Le lien entre l'accompagnateur, le candidat et la situation de travail est l'utilisation de la réflexivité et du cycle de l'apprentissage expérientiel. L'utilisation de

la réflexivité permettra d'améliorer la capacité de transfert des pratiques de travail du candidat. Le transfert suppose, selon Le Boterf, la réflexivité, c'est-à-dire la reconnaissance d'une identité de structure entre des problèmes ou des situations, un large répertoire de solutions à des situations variées, une volonté et une capacité à caractériser les situations pour en faire des opportunités de transférabilité. La réflexivité, pour le candidat, consiste à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il faut les mettre en mots, les mettre en formes figuratives et les soumettre à une analyse critique. C'est cette capacité qui rendra le participant à la formation non seulement acteur, mais auteur de ses pratiques. Il construira son savoir-faire et développera sa compétence en leur donnant forme. La réflexivité n'est pas une simple reproduction, mais une reconstruction par conceptualisation. C'est cette réflexivité qui lui permettra de réinvestir ses expériences dans des pratiques et des situations diverses (Le Boterf, 2006). La réflexivité est une des composantes essentielles du développement de la compétence à faire sa profession. C'est dans ce sens que ces activités réflexives, que j'appelle laboratoires, constitueront l'essentiel de la formation en salle en complémentarité avec les pratiques et les études personnelles du candidat. Le cycle d'apprentissage expérientiel est utilisé pour exploiter au

maximum la pratique et la réflexivité en salle de formation



Le cycle d'apprentissage expérientiel débute par l'engagement du candidat dans l'action avec l'analyse de situations de travail concrètes et une confrontation avec ses pairs sur les pratiques professionnelles pertinentes qui devraient y être associées. Deuxièmement, le candidat procède à une observation réfléchie de la situation de travail par l'analyse des divers points de vue, de ses propres expériences et de celles d'autrui pour en tirer des données significatives pour la construction ou la correction de ses pratiques. Troisièmement, le candidat prend du recul par rapport aux expériences observées pour en extraire des données qui pourront se généraliser à plusieurs situations. Finalement, le candidat met à l'épreuve de la réalité les pratiques construites en les traduisant et les interprétant en fonction des nouveaux contextes d'intervention dans la réalité.



Les situations de travail utilisées, que l'on peut appeler mise en situation simulée ou reconstituée, consistent à reproduire virtuellement une situation réelle

de travail avec un certain nombre de ses caractéristiques dont l'aménagement, les équipements, l'environnement, l'activité à réaliser et les situations problèmes à résoudre. La situation est un ensemble constitué par une ou des activités prescrites de travail à réaliser, un ensemble de critères de réalisation souhaitable et des résultats attendus qui sont spécifiés dans le programme. Ces situations de travail amèneront le candidat à utiliser ses connaissances générales et ses connaissances procédurales par la formalisation des pratiques qu'il envisage réaliser en expliquant comment il va s'y prendre, de manière opératoire pour agir avec compétence.

Le développement des compétences est un défi important en didactique. Il n'existe pas de recette, d'ailleurs le concept de recette est à l'opposé du concept de compétence. La compétence est un pouvoir d'agir, la recette n'est qu'un comment agir. J'ai voulu ici présenter les fondements et les intentions de l'environnement et de la stratégie didactique que j'ai construits pour les programmes par compétences en formation professionnelle dans le but de rendre l'apprenant compétent dans l'exercice de sa profession selon l'état des connaissances actuelles.

La façon de mettre en oeuvre, avec les praticiens de l'enseignement, cette formation-action est d'appliquer une démarche que je nomme didactique

participative. La didactique participative s'articule autour des objets d'apprentissage à faire réaliser, des instruments didactiques et pédagogiques à concevoir ainsi que des environnements d'apprentissage à développer avec les enseignants pour les apprenants, selon les attentes du programme de formation.

La formation-action ici s'appliquant à l'apprenant pour développer sa compétence professionnelle, s'applique également à l'enseignant pour développer sa propre compétence en didactique.

Les instruments didactiques, les instruments pédagogique et les contextes d'apprentissage doivent être considérés à partir de sept principes :

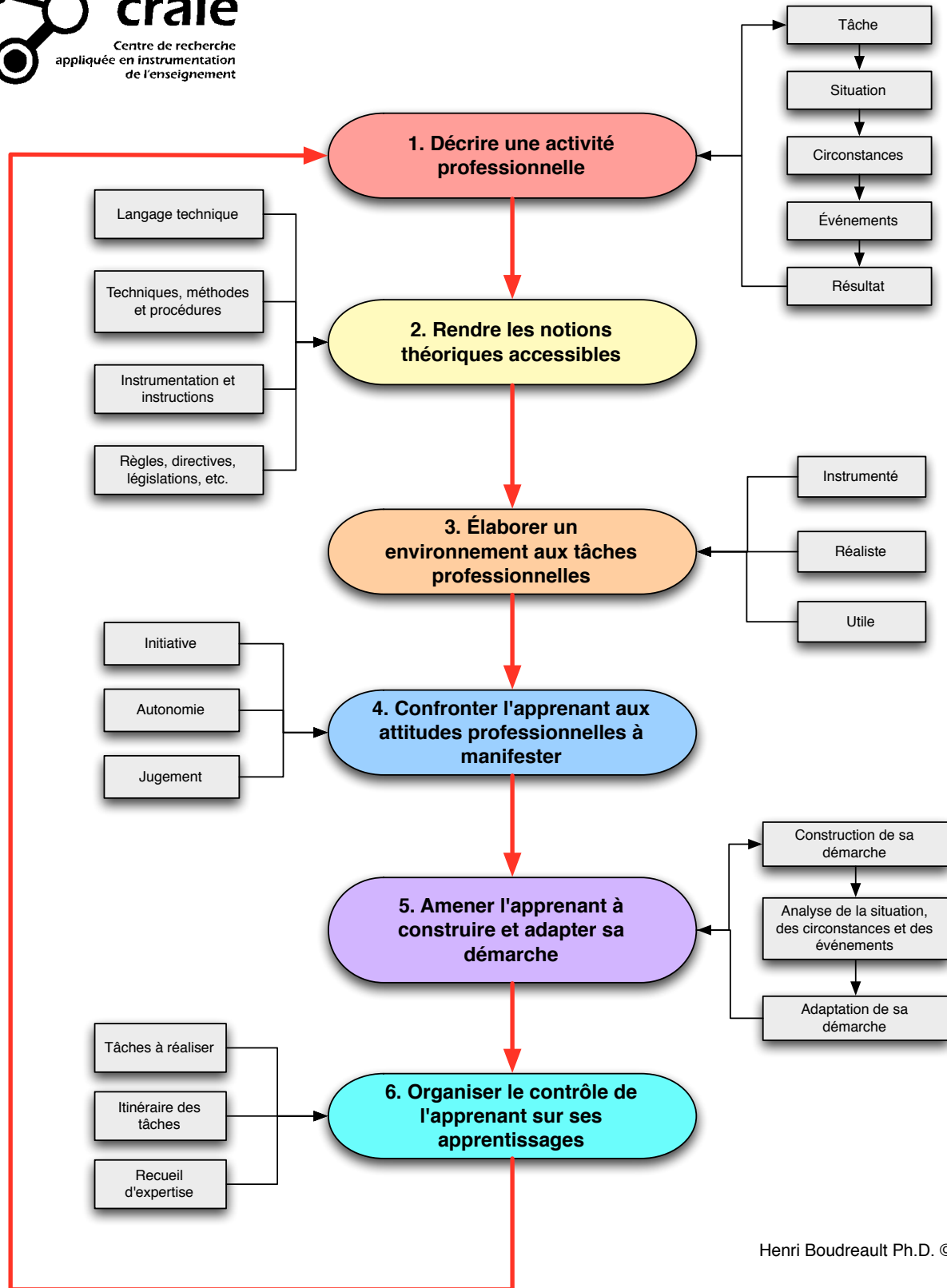
- I. Le développement de la **compétence** professionnelle se manifeste par des actions conscientes, volontaires, autonomes et sociales.
- II. Les **concepts** doivent être représentés pour qu'ils puissent être perceptibles, traitables, compréhensibles et utilisables dans l'action.
- III. Les **façons de faire** des tâches professionnelles doivent être explicitées pour pouvoir inférer l'action la mieux adaptée selon le contexte.
- IV. L'**événement professionnel** constitue l'élément déclencheur de la tâche professionnelle.
- V. L'**action** constitue l'élément perceptible de la manifestation d'une compétence professionnelle.

- VI. Les **contextes** doivent permettre d'avoir accès aux ressources et de fournir le sens et la pertinence aux événements et aux tâches professionnelles.
- VII. L'**attitude** professionnelle constitue un élément essentiel de la manifestation du développement de la compétence professionnelle.

Le respect de ces principes se retrouve à travers l'atteinte de six objectifs et des réalisations qui y sont associées.

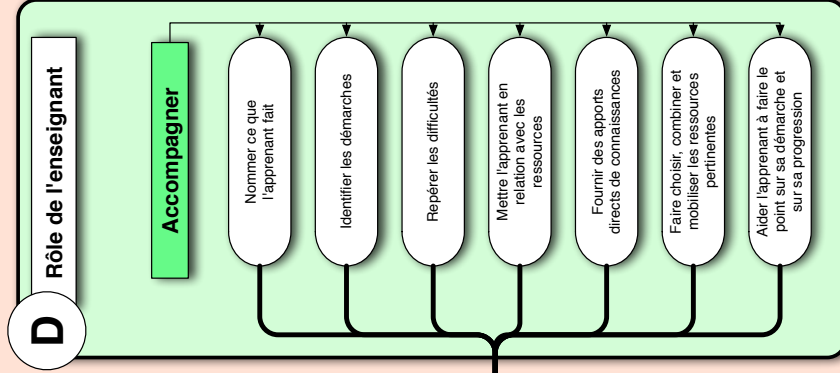
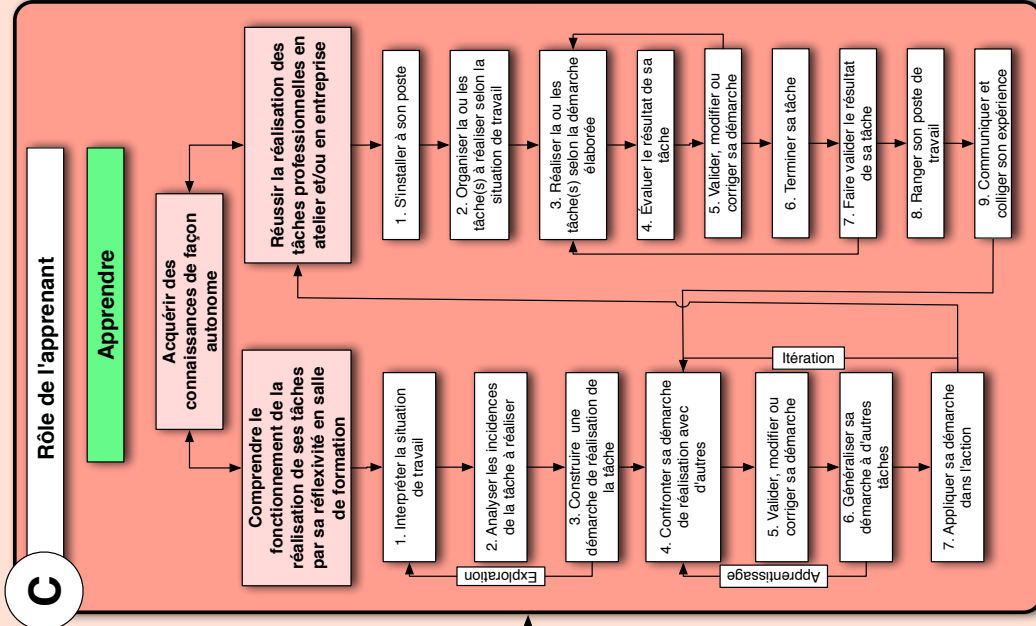
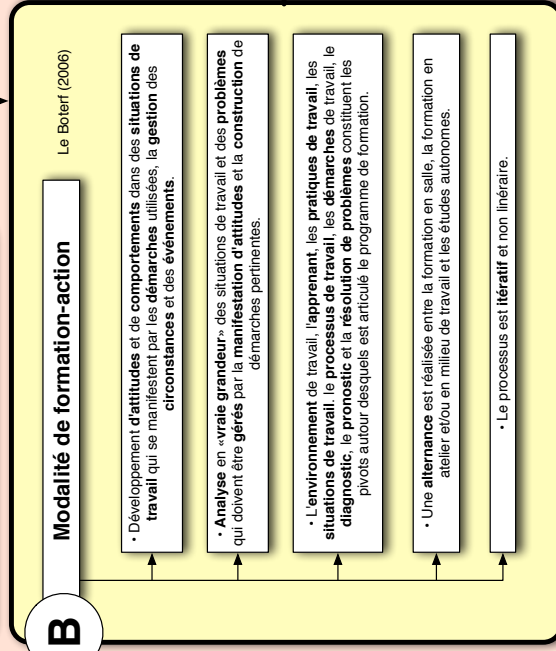
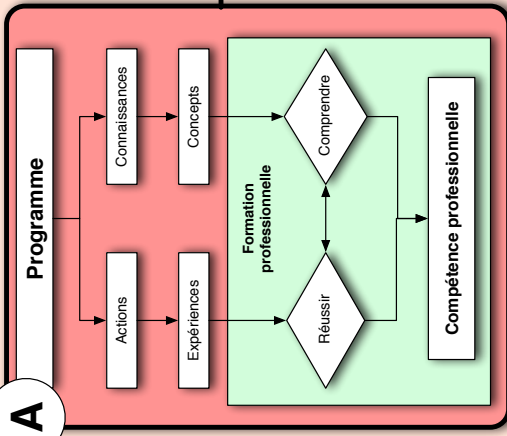
No.	Objectifs	Réalisations
1	Représenter à l'apprenant les tâches qu'il devra réaliser.	Les fiches tâches et l'itinéraire des apprentissages
2	Représenter à l'apprenant des informations qu'il devra utiliser	Les cartes conceptuelles
3	Représenter à l'apprenant le savoir-être qu'il devra manifester	Le code de déontologie
4	Élaborer un contexte d'apprentissage qui dispose l'apprenant et l'amène à adhérer et à consacrer les efforts nécessaires à ses apprentissages.	Les situations de travail artificielles et naturelles
5	Instrumenter l'apprenant pour qu'il puisse réaliser ses apprentissages et développer sa compétence professionnelle.	Les aides à la tâche et les aides à penser.
6	Agencer les durées, les actions de l'apprenant, les actions de l'enseignant avec les autres consommateurs de temps et les intentions de la formation.	Le scénario pédagogique

Cycle d'organisation didactique du développement d'une compétence professionnelle



Henri Boudreault Ph.D. © 2008

Organisation du développement de la compétence professionnelle par une modalité de formation-action



Henri Boudreau Ph.D (2008)