

Des méthodes de formation favorisant le développement de la compétence professionnelle en formation professionnelle

PAR L'ÉQUIPE DU CENTRE DE RECHERCHE APPLIQUÉE EN INSTRUMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT (CRAIE)

Un programme de compétence, en plus d'offrir un contenu consolidé en décrivant le quoi et le pourquoi de la compétence, devrait présenter également comment faire développer la compétence. Ce « comment ? » devrait s'articuler autour de modalités de formation, du transfert des apprentissages, de la réflexivité, du cycle d'apprentissage expérientiel, de situations de travail, de pratiques artificielles et virtuelles, de l'évaluation en aide aux apprentissages et de l'accompagnement par les formateurs. Ce concept de formation, favorisant le développement de la compétence professionnelle, devrait être mis en place pour favoriser, non seulement la capacité d'exercer les tâches de travail dans un milieu professionnel, mais aussi le développement de la compétence de la personne pour qu'elle sache agir avec compétence.

Savoir agir avec compétence dans une profession suppose d'être capable d'appliquer des pratiques 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 le programme. La réalisation des pratiques et la mobilisation des ressources pourront être favorisées par la modalité de formation-action.

LA COMPÉTENCE ET SES NIVEAUX

Il y a formation en entreprise et formation dans les centres de formation. Nous ne désirons pas ici les comparer ou encore valoriser l'une ou l'autre, mais plutôt les distinguer de manière à comprendre ce qui les caractérise et ainsi être en mesure d'en exploiter les avantages tout en étant conscients de leurs limites et de leur complémentarité.

La formation sur le tas, par un apprenti, est généralement associée à la réussite d'une activité professionnelle selon un niveau de performance correspondant à la compétence attendue. Cette réussite se fait souvent au détriment des savoirs explicites et de la formalisation des façons de faire, dans un contexte où le sens et la pertinence des objets de formation sont déterminés par l'action. Ces savoirs sont pourtant nécessaires à la compréhension, à la prise de conscience, et par conséquent, au jugement des apprentis, dont l'absence est souvent remarquée, entre autres au niveau de la santé et sécurité au travail.

Les savoirs sont souvent associés à l'école, c'est-à-dire au centre de formation ou au collège. On associe ces milieux, à tort ou à raison, au mandat de faire acquérir des connaissances et/ou des habiletés. Ces savoirs se retrouvent compétence après compétence dans un programme permettant à l'enseignant de les organiser de telle sorte que l'apprenant puisse réussir ses examens et avoir son diplôme qui déterminera sa compétence et ainsi accéder au monde du travail. Souvent, les examens permettent de constater chez l'apprenant sa capacité à « régurgiter » de l'information et sa capacité à exécuter des actions, mais est-ce bien cela le résultat de l'apprentissage en lien avec le développement d'une compétence ? Le processus d'apprentissage est pourtant nécessaire à la compréhension, à la conscience, et par conséquent, au jugement des apprenants dont l'absence est souvent constatée.

LA FORMATION-ACTION

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 de traitement de problèmes ou de projets réels, elle constitue une remarquable opportunité pour entraîner à la mobilisation de ressources pertinentes et à leur combinaison (savoir, savoir-faire, etc.) pour créer et mettre en œuvre des compétences.

Voici en quoi la formation-action est en lien avec les programmes par compétences.

1. Le processus de formation est centré sur le développement des attitudes et des comportements de la personne qui se déroulent dans des situations de travail et qui se manifestent par les pratiques qu'elle met en action à la suite de sa gestion des circonstances propres à chaque intervention.
2. Les personnes apprennent en analysant « en grandeur réelle » des situations et des risques qu'elles doivent gérer par la manifestation d'attitudes et la construction de pratiques pertinentes, sécuritaires et responsables.
3. L'environnement de l'intervention, la personne, les pratiques de travail, les situations d'intervention, le processus et les méthodes de travail, les diagnostics, les pronostics et la résolution de problèmes constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opérationnels d'action et de formation.
4. Une alternance est réalisée entre les séances de formation en salle, la formation à des techniques, l'expérimentation de situations de travail artificielles, la participation à des séances de réflexivité et les études autonomes.
5. Le processus est itératif et non linéaire.

L'une des raisons de la proposition de la formation-action est de favoriser le transfert des apprentissages réalisés durant la formation dans les pratiques personnelles du futur travailleur. Le transfert des pratiques désirées issues de la formation dans les pratiques effectives du travailleur nécessite la mise en place, par l'aspirant, des schèmes opératoires nécessaires. Un schème opératoire fait référence à une ou des pratique(s) mise(s) en application pour gérer une intervention 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 », en l'occurrence une « certaine façon de s'y prendre » que l'apprenant a construit au cours de ses diverses expériences d'apprentissage et qu'il a intégré dans sa mémoire et qu'il pourra évoquer de manière efficace au moment propice. C'est donc un ensemble organisé de règles d'actions, 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 de la personne, cette dernière sera alors disposée à agir par rapport à certains types de situations en construisant les pratiques les plus adéquates.

LES PRATIQUES

Ces pratiques de travail sont constituées d'une séquence d'actions et de décisions que l'apprenant mettra en action pour faire face aux exigences prescrites lors d'une situation de travail. Par rapport à une situation de travail donnée, plusieurs apprenants pourront mettre en application des pratiques 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 apprenants disposent d'une marge de manœuvre plus ou moins grande. La gestion de la construction des pratiques de travail se fera par l'accompagnement des apprenants dans le processus de construction de la pratique selon la situation de travail.



L'ACCOMPAGNEMENT

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 nécessaires pour que la personne apprenne en agissant et pas seulement qu'elle apprenne pour agir. La fonction d'accompagnement consiste, premièrement à aider l'apprenant à « nommer » ce qu'il fait, à identifier les démarches qu'il réalise, à repérer les difficultés qu'il affronte. Deuxièmement, à mettre l'apprenant en relation avec les ressources. Troisièmement, à fournir des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques). Quatrièmement, à l'aider à choisir, à combiner et à mobiliser les ressources pertinentes pour

agir avec compétence. Cinquièmement, à l'aider à faire le point sur sa démarche et sur sa progression.

LA RÉFLEXIVITÉ

Le lien entre l'accompagnateur, l'apprenant et la situation d'intervention est l'utilisation de la réflexivité et du cycle de l'apprentissage expérientiel. L'utilisation de la réflexivité permet d'améliorer la capacité de transfert des pratiques de l'apprenant. 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 l'apprenant, consiste à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il faut qu'il puisse les mettre en mots, les mettre en formes figuratives et les soumettre à une analyse critique. C'est cette capacité qui rendra l'apprenant non seulement acteur, mais auteur de ses pratiques. Il créera son savoir, sa capacité d'intervenir et développera sa compétence en lui 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 intervenir comme professionnel. En ce sens, les activités réflexives, qui sont intégrées à ce que j'appelle les séances réflexives, constituent une bonne partie de la formation en salle, en complémentarité avec les séances d'expérimentation de situations de travail artificielles en atelier et les études personnelles de l'apprenant. Le cycle d'apprentissage expérientiel est utilisé pour exploiter au maximum la pratique en situation artificielle et la réflexivité en salle de formation.

L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Le cycle d'apprentissage expérientiel devrait débiter par l'engagement de l'apprenant dans l'action avec l'analyse de situations de travail artificielles et une confrontation avec ses pairs sur les pratiques pertinentes qui devraient y être associées. Deuxièmement, l'apprenant devrait procéder à une observation réfléchie de la situation de travail en analysant les divers points de vue, ses propres expériences et celles d'autrui pour en tirer des données significatives pour la construction ou la correction de ses pratiques anticipées en tenant compte de l'aspect dynamique des circonstances et des péripéties potentielles de l'intervention. Troisièmement, l'apprenant devrait prendre du recul par rapport aux expériences observées pour en extraire des données qui

pourront s'appliquer à plusieurs situations. Finalement, l'apprenant devrait mettre à l'épreuve, dans une réalité artificielle, les pratiques construites en les traduisant et en les interprétant en fonction de la dynamique de travail.

LES SITUATIONS DE TRAVAIL

Les situations de travail utilisées, que l'on peut appeler mises en situation simulées ou reconstituées, consistent à reproduire artificiellement une situation réelle de travail avec un certain nombre de ses caractéristiques, dont la finalité, l'objet de travail, les pratiques de travail qui devront y être mises en œuvre, les événements, les circonstances, l'environnement, l'activité à réaliser, les situations problématiques à résoudre et les contingences à gérer le cas échéant. La situation de travail est un ensemble constitué par une ou des pratiques de travail à réaliser, un ensemble de critères de réalisation souhaitable et des résultats attendus qui sont spécifiés par le programme. Les situations de travail amènent l'apprenant, dans des laboratoires d'analyse, 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 opérationnelle pour agir avec compétence.

LES LABORATOIRES D'ANALYSE

Les laboratoires d'analyse sont des moments d'apprentissage essentiels au développement de la compétence professionnelle. Ils se déroulent dans une salle et comportent une séquence d'activités pour faire réfléchir les apprenants individuellement et collectivement. Cette réflexion exigera l'utilisation des connaissances acquises par l'apprenant pour élaborer des pratiques de travail sécuritaires et fonctionnelles. Il y a deux moments distincts au cours du déroulement des laboratoires d'analyse. Le premier moment consiste à planifier la prochaine pratique et le deuxième, à faire le bilan de la dernière pratique réalisée. Les discussions portent sur les éléments identifiés dans la situation de travail.

Le développement de la compétence professionnelle exige généralement du travailleur qu'il utilise son jugement pour gérer les situations de travail incertaines auxquelles il aura à faire face. L'éducation au jugement porte à la fois sur la compréhension et sur la décision. Durant ses pratiques, l'apprenant devra prendre un bon nombre de décisions, mais sans que nous sachions s'il comprend bien les informations nécessaires à ces décisions qui pourraient n'être que le fruit du hasard et de l'arbitraire.

Le jugement doit se manifester pour gérer l'incertain, il se situe entre la certitude et l'ignorance. Pour manifester son jugement

l'apprenant devra, à partir de situations de travail qu'il aura à réaliser et à analyser, discerner les informations de la situation de travail pour identifier ce qui est incertain, présumer de ce qui va se passer en confrontant les éventualités et les probabilités d'événements ou de circonstances, s'assurer de la vraisemblance des éventualités d'actions élaborées et décider des actions à réaliser et des mesures à prendre pour atténuer les risques des éléments incertains de la situation de travail.

L'objectif des laboratoires est de permettre à l'apprenant de se construire des représentations mentales des circonstances et des pratiques associées à la gestion d'une situation de travail pour en favoriser l'évocation et l'activation lors de situations réelles.

Le résultat concret du laboratoire, pour la partie de planification, est de compléter une fiche de pratique en lien avec la tâche à réaliser. La fiche de pratique amène l'apprenant à identifier les apprentissages à réaliser durant la pratique, les éléments de la situation de travail qui pourraient être incertains, les manœuvres, les méthodes et les mesures à prendre pour gérer de manière sécuritaire et responsable les circonstances ou événements incertains de la situation de travail.

Le résultat concret du laboratoire, pour la partie bilan, est de présenter ce qui touche spécifiquement les décisions réelles qui ont été prises lors de la pratique. Cette partie permet d'évaluer le jugement de l'apprenant, car le jugement se constate à partir de la réalité et après que celle-ci est passée. L'idée ici est de constater les écarts entre ce qui était présumé se passer et ce qui s'est réellement passé, soit les mesures anticipées et les décisions réelles qui se sont prises lors de la pratique et d'identifier ce qui était réellement incertain lors de la conduite et de faire la différence entre ce qui était de l'ignorance ou de l'arbitraire.

L'intention de cette démarche est de susciter la réflexivité chez l'apprenant, qui consiste à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. C'est cette capacité qui rendra le participant à la formation non seulement acteur, mais auteur de ses pratiques. C'est cette réflexivité qui lui permettra de réinvestir ses expériences dans des pratiques et des situations diverses. La réflexivité est une des composantes essentielles du développement de la

compétence professionnelle. En ce sens, les activités réflexives, qui sont intégrées aux laboratoires, constituent l'essentiel de la formation en salle, en complémentarité avec les séances de pratique et les études personnelles de l'apprenant.

Le développement des compétences est un défi important en didactique professionnelle. Il n'existe pas de recette, qui plus est, 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 réagir ». J'ai voulu ici présenter un essai sur les fondements et les intentions de l'environnement et de la stratégie didactique pour un programme de formation professionnelle dans le but de rendre l'apprenant compétent dans l'exercice de sa profession selon l'état des connaissances actuelles en formation professionnelle. ■

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

AIDE À LA TÂCHE POUR RÉALISER UNE SÉANCE DE LABORATOIRE D'ANALYSE

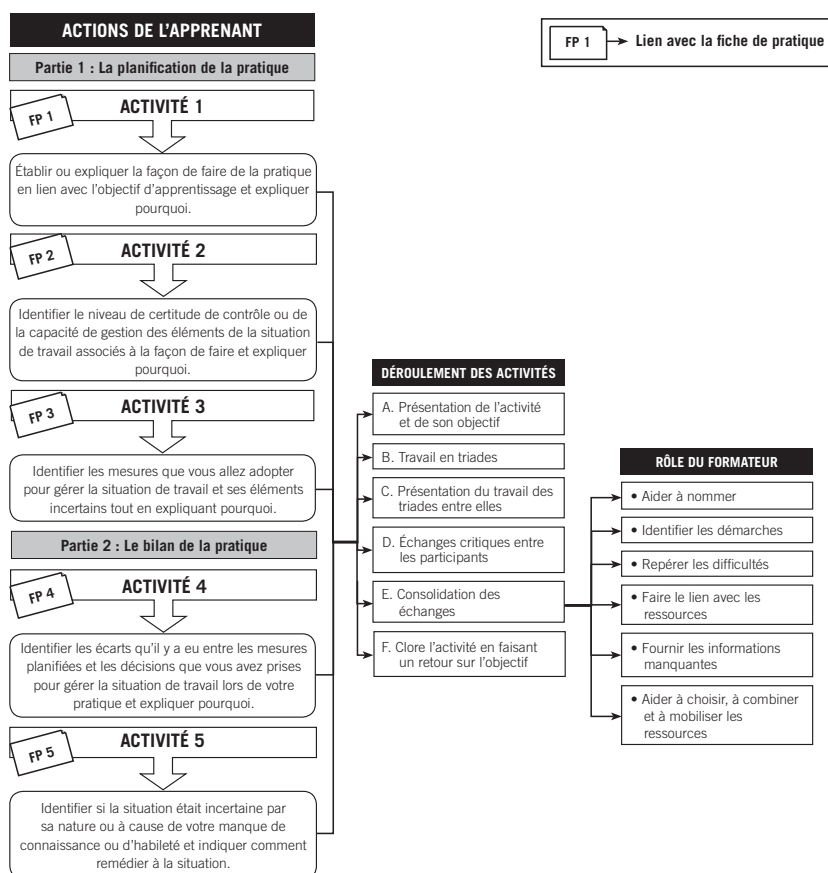


Figure 2 : Développement de la compétence professionnelle. Aide à la tâche pour réaliser une séance de laboratoire d'analyse.
Auteur : Boudreault, H. (2008)

Une version PDF de la figure 2 : « Développement de la compétence professionnelle. Aide à la tâche pour réaliser une séance de laboratoire d'analyse » est disponible sur le site <http://technigogie.com>