

FORMATION DE PROFESSIONNELS ET CONTEXTE DE FORMATION CONTINUE POUR L'ÉCONOMIE DU SAVOIR

Marcelle HARDY, professeure titulaire, Département d'éducation et formation spécialisées - Université du Québec à Montréal (hardy.marcelle@uqam.ca)

INTRODUCTION¹

Dans toutes les sociétés industrialisées coexistent plusieurs types de sociétés économiques. Nous pourrions placer ces économies sur un continuum partant de l'économie traditionnelle qui s'appuie sur un savoir artisanal jusqu'à l'économie de la mondialisation, aussi appelée « économie du savoir », qui se caractérise par un « savoir-agir » créatif, flexible ou adaptable et en développement continu. Notre propos s'inscrit dans cette économie du savoir et de la mondialisation. Notre intérêt se concentre sur la formation et, conséquemment, sur l'apprentissage des professionnels qui sont les acteurs majeurs autant que les principaux moteurs de cette économie du savoir et de la société dans laquelle elle s'inscrit.

À partir de résultats de recherche déjà utilisés pour analyser des expériences de formation professionnelle et technique ou des expériences de formation continue, nous invitons à une révision de notre conception de la formation ou de l'apprentissage. Nous incitons à un approfondissement des principaux aspects de l'apprentissage *situé* ou « situated learning » appliqué en formation de professionnels et en formation continue. Nous traitons ensuite de la contribution de l'apprenant à sa formation dans et par le travail en termes de participation expansive ou restrictive, puis nous présentons une typologie d'expérience de travail en milieu de stage comme moyen d'améliorer la qualité de l'expérience de travail et de formation. Par la suite, nous résumons quelques résultats de recherche sur la pédagogie de la formation en milieu de travail. Nous souhaitons ainsi contribuer au développement d'une réflexion sur les stratégies éducatives susceptibles de conduire à l'émergence d'une réelle culture de la formation continue.

1. CADRE THÉORIQUE

Les recherches utilisées dans cette réflexion sur divers aspects de la formation de professionnels et de la formation continue s'inscrivent dans un courant de recherche développé par des anthropologues, des psychologues sociaux et des sociologues. Les dimensions sociales de l'apprentissage y sont donc dominantes. De plus, cet apprentissage est conçu comme une réalité émergente ou stimulée par l'action ou les interrelations caractéristiques de la participation dans une collectivité. La collectivité de référence la plus souvent privilégiée comme terrain d'étude s'enracine dans l'activité productive ou le milieu de travail. Ce courant est connu sous les termes de « social learning theory », de théorie socioculturelle et de théorie de l'action ou « activity theory ». L'utilisation de ces termes montre des variantes importantes entre les auteurs de ces théories. Nous considérons ici leur parenté, car de plus en plus de chercheurs empruntent à l'un et l'autre de ces auteurs.

Les Américains Lave et Wenger (1991) ont développé le « social learning theory » alors que, dans la suite de Vygotski (1978), le Finlandais Engeström (1987; 1994; 2001) a élaboré la théorie de l'action qu'il applique à la formation en milieu de travail. Ces deux sources peuvent être considérées comme fondamentales, car elles sont citées par la majorité des chercheurs qui travaillent dans cette perspective générale. Depuis le début des années 2000, les travaux théoriques et les recherches sont nombreux à approfondir ces pistes d'analyse. Les travaux de Lave et Wenger ont été jumelés à ceux d'Engeström pour l'analyse de diverses expériences de formation en alternance ou éducation coopérative en

¹ Une partie importante du travail qui sous-tend cette publication a été financée par une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC) dans le cadre du programme Initiatives de la nouvelle économie.

Europe et en Australie. Griffiths et Guile (2003; 2004), Fuller et Unwin (2002; 2003a; 2003b) et Billett (2004) se sont principalement intéressés aux formes d'apprentissage en milieu de travail et à la qualité de la formation initiale ainsi acquise dans divers secteurs professionnels. Plusieurs de ces auteurs ont appliqué cette démarche théorique à l'étude de la formation en milieu de travail ou «workplace learning» reconnue comme une forme importante de formation continue. C'est spécialement le cas de Fuller, Hodkinson, Hodkinson et Unwin (2005), de Billett (2002), de Billett, Barker et Hernon-Tinning (2004) qui ont scruté les pratiques de participation dans le milieu de travail comme sources et formes de formation continue. Les conceptions de l'apprentissage au travail ont été analysées par Hager (2004), alors que des expériences de formation continue au travail et leurs interprétations théoriques ont été regroupées dans le collectif de Rainbird, Fuller et Munro (2004) et dans quelques autres publications récentes. Ces auteurs ne font pas de réelles différenciations entre, d'une part, les approches et les fondements pédagogiques de la formation en milieu de travail intégrée dans les programmes de formation technique et, d'autre part, les approches et les principes qui orientent les activités pédagogiques de formation continue des professionnels.

2. CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE

La conception de l'apprentissage privilégiée dans une expérience de formation définit le modèle de formation des professionnels et de la formation continue. L'Australien Paul Hager (2004) et plusieurs de ces collègues de l'University of Technology de Sydney cherchent à comprendre et à améliorer l'apprentissage ou la formation au travail. Ils se préoccupent de «productive learning» ou du jumelage de l'apprentissage et de la production ainsi que de la pédagogie de la formation professionnelle. C'est dans ce contexte qu'Hager différencie deux conceptions fondamentales de l'apprentissage, soit l'apprentissage comme produit et l'apprentissage comme processus. Le passage de l'apprentissage comme produit à l'apprentissage comme processus représente un important changement de paradigme. Voici les principales caractéristiques de ces deux types de conceptions de l'apprentissage telles que différenciées par Paul Hager (2004).

2.1 Apprentissage comme produit

La conception de l'apprentissage comme *produit* hérite d'une longue tradition durant laquelle l'apprentissage fut et est encore centré sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés distinctes et séparées les unes des autres. Cette conception entrave la compréhension de l'apprentissage en milieu de travail qui exige la perception des liens entre les connaissances et les habiletés mises en œuvre et les objectifs poursuivis. L'éducation formelle est au cœur de ce paradigme de l'apprentissage comme *produit* et oriente les actions des gestionnaires de l'éducation qui pensent en termes de contenu d'apprentissage, de cours à donner, de groupe-classe et de moyenne d'étudiants par classe qui caractérisent l'éducation de masse.

Deux hypothèses appuient l'apprentissage comme *produit*. Premièrement, les connaissances sont relativement stables dans le temps. Cela permet la construction de curriculums et de manuels qui sont utilisés par les enseignants pour enseigner aux étudiants. Les connaissances ainsi acquises peuvent ensuite être mesurées ou évaluées à l'aide de tests ou d'examen. Deuxièmement, le savoir acquis est relativement semblable ou même identique d'une personne à l'autre. Nous connaissons bien cette conception de l'apprentissage, car nous y participons dans notre enseignement universitaire ou collégial. Les changements, modifications ou révisions de programmes s'inscrivent aussi dans ce paradigme. L'enseignement par compétences est lui aussi morcelé même s'il valorise les compétences transversales.

Cette conception de l'apprentissage comme *produit* entraîne un nombre croissant de difficultés qui se manifestent premièrement dans le rapport ou les relations entre théorie et pratique qui conduisent à une rationalité technique peu efficiente. Selon cette perception, les praticiens utilisent leurs connaissances ou savoirs disciplinaires pour résoudre les problèmes quotidiens rencontrés au travail. Dans cette optique, des solutions générales à des

problèmes pratiques peuvent être trouvées dans des centres administratifs extérieurs aux milieux de pratiques (au MEQ par exemple) et des solutions sont planifiées pour être traduites dans les actions des praticiens en leur remettant des publications ou en leur donnant une période de formation, ou même en leur transmettant des directives administratives (Hager, 2004, p. 7).

Ces difficultés s'observent deuxièmement dans les programmes de formation professionnelle et technique conçus de telle sorte que la période de préparation formelle précède l'entrée dans une profession. Dans ce contexte, pratiquement toutes les connaissances fondamentales pour la pratique des professionnels doivent être acquises avant de s'engager dans le milieu de travail. Cet apprentissage formel fait peu de place au savoir implicite et au savoir-faire. Il provoque une croissance du scepticisme vis-à-vis des capacités de ces programmes à préparer des praticiens et des professionnels pouvant participer à des changements accélérés ou les initier comme le demande la logique de l'économie du savoir. Cela est cependant à nuancer pour les programmes qui utilisent l'alternance ou l'éducation coopérative.

Troisièmement, ces difficultés affectent la *formation continue* qui semble nettement désavantagée par cette conception de l'apprentissage comme produit. Selon Boud et Solomon (2003), le jumelage du statut d'apprenant et du statut de travailleur est souvent perçu négativement, car le statut d'apprenant semble entrer en conflit avec l'identité de travailleur dans une organisation. Ces auteurs ont fait une recherche auprès de quatre groupes dans deux établissements d'enseignement professionnel et technique, et dans deux organisations de formation regroupant des enseignants, des formateurs et des planificateurs stratégiques². Les auteurs concluent que le travailleur perçoit la formation continue comme un signe d'inexpérience ou d'incompétence qui réduirait sa légitimité, sa situation sociale dans le milieu professionnel et sa reconnaissance professionnelle. Il se sent glisser du statut d'expert à celui de novice. Il veut alors terminer le plus tôt possible sa formation et quitter ainsi son rôle d'apprenant. Par ailleurs, le travailleur perçoit la formation continue comme peu ou pas intéressante et coupée de sa réalité, et il ne perçoit pas comment il peut l'intégrer dans sa pratique professionnelle. L'apprentissage conçu comme produit met l'accent sur l'apprenant individuel qui doit apprendre un grand nombre de sujets et de techniques. Cet apprenant devient un consommateur de cours et son comportement est interprété comme une acquisition de connaissances. Il est alors engagé dans des programmes et accumule des crédits en suivant des séries de cours. Dans ce contexte, l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie ou de la formation continue est perçue comme déplaisante et même harassante par bon nombre de travailleurs.

2.2 Apprentissage comme processus

C'est un changement de direction et de paradigme chez certains psychologues collaborant avec des anthropologues et des sociologues qui a permis d'entrevoir et de développer l'apprentissage comme un *processus*. Cette conception de l'apprentissage met l'accent sur la compréhension plutôt que sur l'acquisition de connaissances. Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle la compréhension d'une situation, d'une notion ou d'un concept croît progressivement à l'intérieur de la personne. Le processus d'acquisition de concepts évolue ainsi vers plus de profondeur et de complexité chez l'apprenant qui peut alors faire des liens avec d'autres concepts qu'il connaît. Selon Hager (2004), l'apprentissage perçu comme *processus* conçoit l'intelligence selon un mode dynamique et interactif qui permet à la personne de répondre continuellement et automatiquement au monde qui l'entoure et d'attribuer un sens à ce qui arrive et à ce qui l'entoure. L'apprentissage devient ainsi un processus qui change à la fois l'apprenant et l'environnement, car l'apprenant devient une partie de l'environnement plutôt qu'un spectateur détaché de l'environnement. L'élément central de l'apprentissage comme *processus* est la participation. Par cette participation, le sujet s'engage progressivement dans une communauté de pratique. Le rôle majeur de la participation souligne l'influence des facteurs sociaux et culturels dans l'apprentissage.

² Nous pourrions penser que ce type de travailleur ou de professionnel de la formation pourrait être plus positif vis-à-vis de la formation continue.

Dans ce contexte où l'apprentissage se fait dans et par la participation, la *formation continue* change de statut et de signification. La formation continue est alors perçue comme une réalité normale et désirable même si ce processus de formation ne se termine jamais. La formation continue est ainsi perçue comme habituelle, et même inévitable, pour les êtres humains et les aspects sociaux et contextuels de l'apprentissage gagnent leur pleine et légitime importance. À l'opposé du courant de l'apprentissage *produit*, la conception de l'apprentissage comme *processus* de formation continue privilégie ou accorde une place importante à la formation informelle et aux apprentissages implicites ou tacites.

2.3 Origine et développement de l'apprentissage comme processus

Le développement du courant de l'apprentissage comme *processus* est relativement récent, mais il s'enracine dans la tradition pédagogique de Dewey (1916). Les partisans de cette conception reconnaissent Dewey comme le premier éducateur qui a conçu l'apprentissage comme un *processus*. Celui-ci a insisté sur le besoin de la personne à vivre en harmonie avec son environnement. Selon Dewey, l'éducation devait progresser et se réajuster constamment à l'environnement. Il a souligné la place centrale de la réflexion dans la résolution de problèmes. La pensée réflexive défendue par Dewey était holistique. Il a incorporé cette pensée réflexive aux aspects sociaux, moraux et politiques du contexte ou de l'environnement.

Deux approches contemporaines sont considérées comme influençant la compréhension de l'apprentissage comme processus. En premier, l'approche socioculturelle, telle qu'élaborée par Lave et Wenger (1991), insiste sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la structure qui l'entoure. Cette approche est axée sur l'existence de liens étroits entre l'individuel et le social. En second, vient l'«*activity theory*» ou théorie de l'action qui a d'abord été inspirée par les travaux de Vygotski (1978), puis a été développée par Engeström depuis 1987. La théorie de l'action analyse la dynamique de l'activité humaine et met l'accent sur la médiation par les outils au sens le plus large. Elle y intègre le sujet, les objets, la communauté et la structure sociale.

3. APPRENTISSAGE SITUÉ

Les recherches autour de l'apprentissage en milieu de travail ou «*workplace learning*» s'inscrivent dans une perspective de formation continue. Ces analyses touchent les diverses formes d'alternance entre l'école ou le cégep et le milieu de travail en formation professionnelle et technique ainsi que la formation continue des travailleurs. Ce courant théorique comporte deux aspects majeurs et complémentaires : l'apprentissage situé ou «*situated learning*» et la communauté de pratique.

3.1 L'apprentissage situé

L'apprentissage situé réfère en réalité au concept de l'apprentissage socialement situé qui a été développé en réaction à une tradition psychologique de l'apprentissage mettant l'accent sur les caractères rationnel, abstrait, individuel et indépendant des perceptions et des actions de l'apprenant. L'apprentissage socialement situé est qualifié de social, incarné, localisé, spécifique et engagé. Ces qualificatifs sont interprétés comme suit par Evans et Rainbird (2002, p. 16).

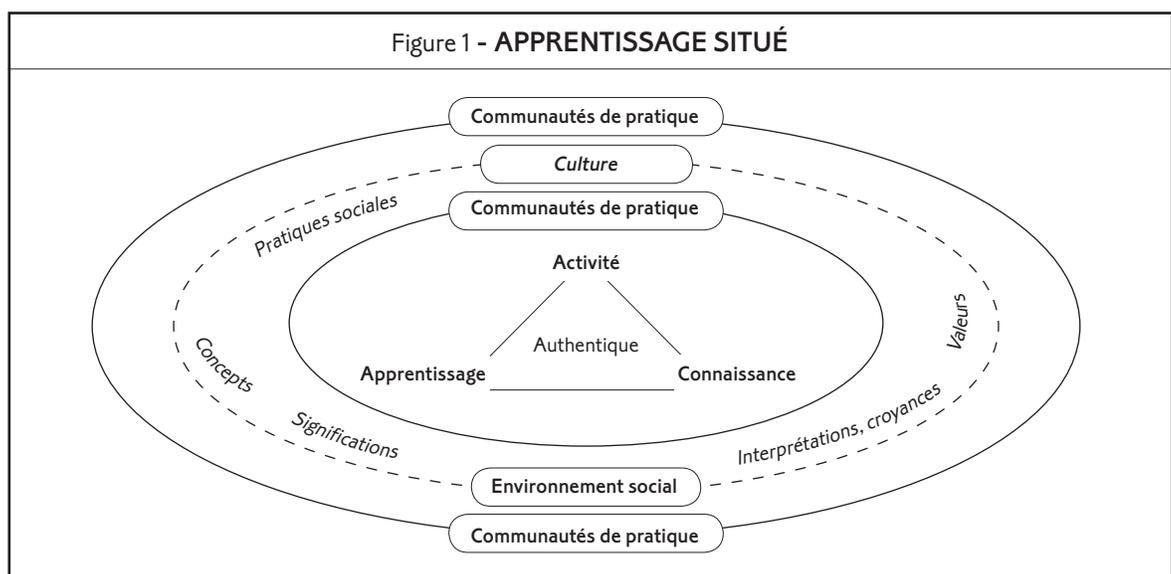
- *Social* dans le sens qu'il est incorporé dans une communauté humaine ou un milieu social.
- *Incarné* ou intégré, c'est-à-dire qu'il est essentiellement lié aux contraintes physiques ou aux circonstances du milieu environnant.
- *Localisé* dans le sens qu'il dépend du contexte dans lequel se déroule l'activité humaine considérée.
- *Spécifique*, c'est-à-dire qu'il se rattache à des circonstances particulières.

- *Engagé* dans des processus continus d'interactions avec l'environnement immédiat qui a une importance primordiale dans l'apprentissage.

Selon le travail de vulgarisation et de synthèse d'Evans et Rainbird (2002), l'apprentissage est situé dans le sens qu'il est dépendant des activités, du contexte, de l'environnement social et de la culture qui l'entoure. Ce modèle d'apprentissage devient alors extrêmement important en milieu de travail et en formation professionnelle et technique, car les interactions sociales, l'action ou la production y occupent une place essentielle. L'apprenant est ainsi intégré dans la communauté ou le milieu qui l'entoure et il est imprégné par certaines significations, interprétations, croyances et valeurs ainsi que par certains comportements qu'il doit acquérir. L'apprentissage situé en formation professionnelle et technique réalisé en milieu de travail peut ainsi être défini par des approches, des méthodes et des processus cohérents avec les idées de la communauté ou du milieu de travail dans lequel l'apprenant est engagé (voir la Figure 1).

L'apprentissage situé comprend trois exigences importantes. Premièrement, l'apprentissage doit être conçu comme un processus social d'interactions situé dans une communauté de pratique sociale. Deuxièmement, l'apprentissage doit inclure un ensemble de méthodes plaçant l'apprentissage dans un contexte authentique. Cela est fort différent des travaux en laboratoire ou en ateliers même s'il s'agit d'exécuter des commandes qui viennent d'une entreprise et qui sont exécutées avec le matériel fourni par cette entreprise. Troisièmement, l'apprentissage doit s'intégrer dans un processus visant une pleine participation ou l'engagement de l'apprenant. L'apprentissage situé peut être situé de trois façons.

- 1) Dans *une ou des activités ou des tâches pratiques*. L'exécution de ces tâches repose sur la réflexion de l'expérience pratique où l'apprenant est invité à réfléchir sur son action et pendant qu'il exécute cette action.
- 2) Dans *la culture du métier, de la profession et du milieu de travail*. Les activités de travail sont exécutées à l'intérieur du processus quotidien de travail et elles sont liées à la culture du milieu de travail et du groupe professionnel auquel se rattachent ces activités.
- 3) Dans *un univers social de participation*. L'apprenant doit alors s'adapter aux normes et valeurs de la communauté ou du groupe de travail. Il doit avoir un rôle actif, c'est-à-dire qu'il doit assumer des tâches lui permettant de se développer au plan professionnel et d'acquérir de nouvelles connaissances.



Adaptation et traduction libre de la figure 1.2 dans EVANS, K. et H. RAINBIRD, « The Significance of Workplace Learning for a "Learning Society" », in K. Evans, P. Hodkinson et L. Unwin (dir.), *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*, Kogan Page, London, 2002, p. 16.

3.2 La communauté de pratique

Selon Boud et Middleton (2003), c'est le sociologue Anglais Basil Bernstein qui a favorisé l'émergence du concept de communauté de pratique, au cours des années 1970, en démontrant l'importance du contexte dans l'acquisition et dans la transmission du savoir. Par ailleurs, cette notion de communauté de pratique est identifiée aux travaux de Lave et Wenger (1991), puis de Wenger (1998). Le contexte, tel qu'ils le définissent, est constitué des relations entre les personnes, leurs activités et le milieu social dans lequel elles sont intégrées. La participation de chaque individu dans une communauté sociale contribue à lui créer une identité qui est formée par les liens entre ses expériences et ses interprétations sociales partagées avec les autres membres de la communauté où il est intégré. Les individus d'une communauté s'identifient et sont identifiés par les membres d'une autre communauté comme saisissant ou comprenant le sens manifeste et le sens caché des pratiques de leur communauté. Ils partagent ainsi un savoir informel et développent un savoir implicite qui leur est propre, comme dans une famille, un département d'un collège ou d'une université. La participation à une communauté de pratique implique que les individus puissent acquérir des connaissances et des habiletés par l'intermédiaire de leurs interrelations et de leurs interactions avec des personnes plus expérimentées.

Les liens entre acquisition de connaissances et communauté de pratique sont approfondis par Engeström (2001) qui développe la notion d'«*expansive learning*» à partir de ses expériences soutenues par son élaboration de la théorie de l'action. Engeström insiste sur l'organisation sociale du contexte de travail qui permet de trouver des solutions novatrices à des problèmes grâce aux interactions sociales entre les pairs. Cette façon d'apprendre est qualifiée d'horizontale, car elle s'appuie sur les questionnements, les analyses et les réflexions entre les pairs. Cette vision s'oppose à une façon d'apprendre verticale où le savoir de l'expert ou de l'enseignant est expliqué ou transmis à l'apprenti ou à l'étudiant.

Les étudiants de formation technique qui participent à une expérience de formation en milieu de travail sont engagés dans au moins deux communautés de pratique, celle du cégep et celle de l'entreprise. Les Australiens Harris, Simons, Willis et Carden (2003) ont mené une recherche auprès de stagiaires dans des entreprises de la construction, de leurs tuteurs et de leurs enseignants. Ils ont centré leur travail sur les complémentarités éventuelles et réelles entre la formation en milieu scolaire et la formation en entreprise en analysant les apprentissages des étudiants dans les deux types de communautés de pratique. Ils ont ainsi souligné les difficultés rencontrées par les étudiants autant que par les enseignants et les tuteurs ou superviseurs en entreprise. Ils ont mis en évidence la position délicate des stagiaires tout en reconnaissant qu'il y avait beaucoup de travail à faire en vue de maximiser la complémentarité des apprentissages entre les deux communautés de pratique.

4. APPRENTISSAGE ET PARTICIPATION EXPANSIVE OU RESTRICTIVE

Approfondir l'apprentissage de l'apprenant en termes de participation expansive ou restrictive permet d'aborder certains aspects des stratégies éducatives en formation de professionnels et en formation continue. Nous référons principalement au travail de Fuller et Unwin (2003a; 2003b) qui appliquent et adaptent les éléments théoriques de Lave et Wenger (1991) et ceux d'Engeström (1994; 2001) évoqués précédemment. Elles ont étudié l'expérience de formation d'apprentis ou de stagiaires engagés dans le programme du Royaume-Uni appelé «*Modern Apprenticeship*». Leur expérimentation s'est faite dans trois entreprises de l'industrie de l'acier en Angleterre³. Les chercheurs distinguent cinq aspects de la participation, mais nous ne retenons que les trois aspects qu'elles développent davantage: la

³ Les trois entreprises étudiées ont les caractéristiques suivantes: l'entreprise A est une entreprise qui engage 700 employés et qui produit du matériel de salle de bains et de douche; elle reçoit cinq apprentis. L'entreprise B est une entreprise familiale de 40 employés qui fait du polissage comme sous-traitante pour d'autres entreprises; elle accueille trois stagiaires. L'entreprise C fait partie d'une entreprise internationale; elle regroupe 80 employés et elle vend et achète des produits d'acier inoxydable. Son expérience de formation de stagiaires est récente et elle reçoit un seul apprenti (Fuller, Unwin, 2003b; p. 413).

participation proprement dite, le développement personnel et l'identité professionnelle, puis la réification de la formation liée au curriculum du milieu de travail. Si la formation expansive et la formation restrictive sont présentées comme s'opposant, la réalité observable est nettement plus nuancée. L'apprentissage expansif est situé à un extrême d'un continuum, alors que l'apprentissage restrictif est à l'autre extrême de ce continuum. Cette stratégie de présentation permet d'appréhender rapidement les principaux points de repère qui caractérisent l'apprentissage et peut guider les responsables des stages du milieu scolaire comme le tuteur et les collègues du milieu de travail qui souhaitent réfléchir sur la qualité de la formation des stagiaires ou des apprentis.

Figure 2 - CONTINUUM ENTRE APPRENTISSAGE EXPANSIF ET RESTRICTIF

EXPANSIF	RESTRICTIF
1- PARTICIPATION	
<ul style="list-style-type: none"> - Participation à plusieurs communautés de pratique dans et hors travail - Milieu de stage qui partage son expérience organisationnelle et sa culture avec le stagiaire - Planification du stage favorisant l'accès aux divers savoirs de l'entreprise - Transition graduelle vers une pleine participatio - Objectif du stage: maximiser les contacts et le travail avec les experts 	<ul style="list-style-type: none"> - Participation dans un nombre limité de communautés de pratique - Milieu de stage qui est petit ou ne partage pas son expérience et sa culture: peu ou pas de tradition de formation de stagiaires - Accès au savoir de l'entreprise restreint en termes de tâches, de connaissances et de situations - Insertion la plus rapide possible dans l'équipe de travail et dans la production - Objectif du stage: participation utilitaire avec les experts
2- DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	
<ul style="list-style-type: none"> - Planification de temps à l'extérieur de l'entreprise pour l'étude au collège ou la réflexion - Apprentissage: moyen d'ajuster le développement de l'individu et les capacités de l'organisation - Vision après stage: planification de carrière - Nomination d'une personne responsable d'aider les apprentis ou les stagiaires - Conception du stage qui encourage l'élargissement de l'identité vers de nouveaux horizons 	<ul style="list-style-type: none"> - Concentration du temps de stage en emploi et limitation des possibilités de réflexion - Apprentissage: un moyen d'adaptation des capacités de l'individu aux besoins de l'organisation - Vision après stage: stabilité dans l'emploi occupé en stage - Absence de personne responsable de l'aide des apprentis ou des stagiaires - Conception du stage qui limite l'élargissement de l'identité vers d'autres d'expériences
3- RÉIFICATION OU CURRICULUM DU MILIEU DE TRAVAIL	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance institutionnelle vis-à-vis du statut du stagiaire comme apprenant et de l'aide à lui fournir - Accès à plusieurs moyens de qualification incluant des cours de perfectionnement professionnel - Réification de l'apprentissage très développé (à l'aide de documents, symboles, explications, outils) et accessible aux stagiaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambivalence institutionnelle vis-à-vis du statut du stagiaire comme apprenant et de l'aide à lui fournir - Accès aux seuls moyens de qualification nécessaires pour répondre aux exigences de son programmes d'études - Réification limitée de l'apprentissage: négliger ou « bâcler » l'accès à la compréhension des aspects de la pratique professionnelle

Les trois Adaptation et traduction libre de la Figure 1 dans Fuller, A. et L. Unwin, « Learning as Apprentices in the Contemporary Uk Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation », *Journal of Education and Work*, 16(4), 2003b, p.411.

4.1 La participation proprement dite

La participation est l'élément majeur de l'apprentissage, comme nous l'avons déjà précisé. Cette présentation de la participation proprement dite considère autant l'engagement de l'apprenant que la contribution de l'entreprise. L'apprentissage par la *participation expansive* favorise la participation à plusieurs communautés de pratique à l'intérieur de l'entreprise, comme des équipes de travail ou des départements qui se différencient par leurs activités et leurs types d'expertises. Il permet aussi d'acquérir de la formation en milieu scolaire ou de participer à des sessions de formation offertes par des fournisseurs ou des groupes professionnels. Cela s'applique autant à la formation initiale du stagiaire qu'à la formation continue. Certaines entreprises invitent leurs employés et leurs stagiaires à travailler successivement dans plusieurs unités, services ou départements en vue d'entretenir leur flexibilité professionnelle. Par ailleurs, l'apprentissage lié à la *participation restrictive* peut se limiter à un ou deux lieux de travail qui ne contribuent pas à diversifier la participation et l'activité de travail du stagiaire.

La participation est aussi *expansive* dans la mesure où le milieu d'accueil fait preuve d'ouverture en partageant son expérience, son savoir implicite et sa culture avec le nouveau stagiaire. À l'opposé, les lieux de stage qui regroupent un nombre peu élevé d'employés, qui ne partagent pas leurs expériences et leur culture et ceux qui n'ont que peu ou pas d'expérience d'accueil de stagiaires tendent à *restreindre* les possibilités de participation et d'apprentissage. Cette tendance peut être liée à la faible complexité et à l'uniformité de l'entreprise d'accueil ou aux comportements d'ouverture et de communication limitées du tuteur et des employés vis-à-vis du stagiaire.

La participation est plus *expansive* et enrichissante si la planification du stage favorise l'accès aux divers savoirs de l'entreprise et permet une transition graduelle vers une pleine participation où l'individu comprend et s'intègre au nouvel environnement. L'objectif général du stage est alors de maximiser les contacts et le travail avec divers experts de la ou des communautés de pratique du milieu de travail et d'élargir ainsi les connaissances et les possibilités de transfert du stagiaire. Par contre, la participation est plus *restrictive* si le stagiaire est orienté vers une insertion la plus rapide possible en vue de satisfaire des besoins de production et si son accès au savoir de l'entreprise est restreint en termes de tâches, de connaissances et de situations. Dans ce cas, le stagiaire ne reçoit que les informations et la formation essentielles à la réalisation des tâches et des activités qui lui sont confiées durant son séjour dans l'entreprise. Le stagiaire ou l'apprenti est alors orienté vers une participation utilitaire avec les experts, sans nécessairement comprendre le savoir-faire qu'ils mettent en œuvre.

4.2 Développement du stagiaire ou du travailleur et construction de son identité personnelle

Le développement personnel de l'apprenti, du stagiaire ou du travailleur et la construction de leur identité professionnelle se répondent mutuellement. L'apprentissage *expansif* est caractérisé par la planification de périodes de temps pouvant être utilisées à l'extérieur de l'entreprise pour compléter la scolarisation ou pour réfléchir l'expérience en cours, par la recherche d'un ajustement entre le développement de l'individu et les capacités de l'organisation qui l'accueille et par la planification de la carrière de l'individu après son stage. Cela est grandement facilité par la nomination d'une personne responsable d'aider les apprentis. Une telle conception du stage encourage l'élargissement de l'identité professionnelle vers de nouveaux horizons ou une ouverture à l'extérieur des frontières du lieu de stage.

Par ailleurs, l'apprentissage est plutôt *restrictif* quand toute la période de stage est en emploi et offre peu de possibilités de réflexion, quand domine l'adaptation des capacités de l'individu aux besoins organisationnels de l'entreprise et quand la planification après le stage se limite à la stabilité dans l'emploi occupé en stage. Le temps de stage est alors considéré comme une période d'essai. L'absence d'une personne responsable de l'aide des apprentis nuit aussi à l'apprentissage. Cette conception du stage limite l'élargissement de l'identité professionnelle vers d'autres expériences.

4.3 Réification ou curriculum du milieu de travail

La pédagogie du milieu de travail et la reconnaissance du lieu de travail comme lieu d'apprentissage sont ici mises de l'avant. L'aspect central de *l'apprentissage expansif* est la *reconnaissance institutionnelle* vis-à-vis du statut de l'apprenti ou du stagiaire comme apprenant. Cette reconnaissance institutionnelle s'accompagne d'une aide adaptée aux besoins de l'apprenant, de l'accès à plusieurs moyens de qualification incluant des cours ou des ressources extérieures à l'unité de travail. Le développement de ces divers moyens rend l'apprentissage plus cohérent, plus intelligible et plus accessible aux apprenants. Ces moyens peuvent résider dans la planification des tâches qui permet la compréhension progressive de l'ensemble de l'activité du département, dans des simulations, des temps de tutorat planifiés, des périodes consacrées à des explications. À l'opposé, *l'ambivalence institutionnelle* vis-à-vis du statut de l'apprenti ou du stagiaire comme apprenant réduit au minimum ses possibilités de qualification et le prive de l'aide qu'il pourrait recevoir. L'apprentissage est alors très limité et l'accès à la compréhension des divers aspects de la pratique professionnelle est nettement négligé et même plutôt « bâclé ».

À partir de cette opposition entre la formation expansive et la formation restrictive, il est possible d'entrevoir plusieurs conditions et stratégies éducatives susceptibles d'aider les professionnels à améliorer et mettre à jour leur « savoir-agir » dans le contexte d'une économie du savoir. L'équipe de Fuller et Unwin, qui a élaboré ce continuum d'apprentissage expansif et restrictif, a été et est fortement influencée par l'équipe de recherche dirigée par Griffiths et Guile. Les deux équipes puisent aux mêmes sources théoriques, soit Lave et Wenger et Engeström.

5. TYPOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL

La *Typologie de l'expérience de travail* élaborée par Guile et Griffiths (2001) et Griffiths et Guile (2003; 2004) est un modèle susceptible d'aider à comprendre comment les étudiants ou les stagiaires apprennent et comment ils pourraient apprendre à travers l'expérience de travail. Dans le cadre de stages en alternance, de stages coopératifs ou d'une expérience de travail en entreprise, la participation à une communauté de pratique nécessite que les enseignants et les tuteurs ou superviseurs en entreprise reconnaissent que les stagiaires ont besoin d'expérimenter en entreprise des façons d'apprendre différentes de celles qu'ils utilisent à l'école. Selon Guile et Griffiths (2001), leur typologie permet d'explorer : « ... comment l'expérience de travail peut fournir : 1) Un contexte permettant de participer à des communautés de pratique et d'apprendre comment développer ou transférer ses habiletés à d'autres contextes; 2) Les moyens de réviser les relations entre l'expérience de travail ou de stage et les programmes d'études professionnelles ou techniques. » (traduction libre) (p. 119).

Dans ce cadre pédagogique, Guile et Griffiths (2001) ont développé une *Typologie de l'expérience de travail* où ils définissent différentes approches ou modèles de l'expérience de travail en formation professionnelle et technique. Chacun de ces modèles traduit une conception de la politique éducative, de l'apprenant, des compétences exigées et de la pédagogie. Cette *Typologie de l'expérience de travail* a été élaborée dans le cadre d'un programme de recherche mené dans six pays européens⁴. Les six éléments qui servent à différencier les modèles de cette typologie sont :

1. but de l'expérience de travail,
2. perceptions de l'apprentissage et du développement,
3. pratique de l'expérience de travail,
4. encadrement de l'expérience de travail,
5. effets ou résultats de l'expérience de travail,
6. stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage.

⁴ Ces pays sont l'Angleterre, le Danemark, l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande et la Suède.

Cinq modèles de stage sont ainsi différenciés: traditionnel, expérientiel, générique, processus de travail et connectif.

En regard de la complexité des apprentissages possibles, ces modèles se placent sur un continuum où le modèle *traditionnel* offre les résultats minimaux et le modèle *connectif* permet d'obtenir les résultats maximaux.

Nous présentons sommairement quatre des cinq modèles qui peuvent être convergents avec les expériences de formation en alternance et d'enseignement coopératif existant au Québec et au Canada (voir Figure 3).

- Le modèle *traditionnel* d'apprentissage en entreprise a pour but de «plonger» l'étudiant ou le stagiaire dans le travail. Ce qui est recherché, c'est une insertion rapide dans le milieu de travail. Ces stages sont orientés vers l'adaptation au milieu de travail et l'acquisition d'habiletés et de connaissances préparant aux activités de travail. Pendant ces stages, le stagiaire doit exécuter les tâches qui lui sont confiées et respecter les consignes qui lui sont données. Le travail de l'étudiant en entreprise est supervisé de façon plus ou moins étroite. Au plan pédagogique, le stage est vu comme un instrument pour faire acquérir le contenu du programme, mais les ressources propres à l'entreprise d'accueil sont peu ou pas prises en compte ou exploitées. Ce modèle est apparenté à l'apprentissage restrictif de Fuller et Unwin (2003b).
- Le modèle *expérientiel d'apprentissage* en entreprise se caractérise par le souci d'exploiter la complémentarité entre l'éducation et le travail. Le développement social du stagiaire, l'acquisition de plus de maturité et l'amélioration de son sens des responsabilités sont valorisés. Il y a préoccupation d'aider l'étudiant à élargir sa conscience du développement technologique et économique dans les secteurs où s'exerce son métier ou sa profession. Les tâches de travail du stagiaire lui fournissent l'occasion de profiter de différentes sources de stimulation et de diversifier ses expériences. Les périodes de stage sont planifiées de telle sorte que le stagiaire puisse approfondir des volets très différents de sa profession. Ce modèle d'apprentissage en entreprise nécessite une négociation entre l'école ou le cégep et l'entreprise, et il permet une meilleure complémentarité de la formation en stage en comparaison avec ce qui est appris en milieu scolaire. L'encadrement du stagiaire en entreprise est enrichi par la diversité des formes de supervision qui découlent de la multiplication des lieux de stage. La stratégie pédagogique met l'accent sur la préparation et le retour sur l'expérience en stage.
- Le modèle *processus de travail* vise l'intégration à divers environnements de travail et met l'accent sur le transfert des connaissances et des habiletés dans divers milieux de travail. Enseignants et tuteurs ou superviseurs invitent le stagiaire à comprendre et à participer à toutes les facettes du processus de travail en s'engageant dans la production, les relations de travail et l'organisation de l'entreprise. Grâce à un encadrement du type «tutorat», le stagiaire apprend à profiter des possibilités de développement de son milieu de travail, à s'adapter aux besoins et aux attentes de ce milieu et à s'ajuster aux types de performances demandées. La stratégie pédagogique met l'accent sur la réflexion de l'étudiant **sur** son expérience de travail et sa réflexion **pendant** la réalisation des tâches et des activités qui lui sont confiées.
- Le modèle *connectif* est centré sur «l'apprentissage réflexif». Ce modèle insiste sur le développement de liens réfléchis entre les apprentissages formels faits en milieu scolaire et les apprentissages informels acquis en milieu de travail. Enseignants et tuteurs ou superviseurs invitent le stagiaire à s'autoformer en exploitant le potentiel du milieu de travail à travers ses interactions avec les autres employés, sa participation à la solution des problèmes techniques ou organisationnels et sa réflexion sur le pourquoi et le comment des processus mis en œuvre pour résoudre les problèmes. Le stagiaire développe ainsi des habiletés dites «polycontextuelles» et se prépare à participer à «l'économie du savoir». Ce modèle exige un encadrement pédagogique ancré dans des partenariats des milieux éducatifs avec les lieux de travail où la formation du stagiaire est intégrée à la politique de formation de l'entreprise.

Figure 3 – TYPOLOGIE D'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL EN MILIEU DE STAGE

ÉLÉMENTS DE LA TYPOLOGIE	MODÈLES			
	TRADITIONNEL	EXPÉRIENTIEL	PROCESSUS DE TRAVAIL	CONNECTIF
But de l'expérience de travail	- « Plonger » dans le travail (insertion rapide)	- « Complémentarité » entre l'éducation et le travail	- « S'intégrer » à l'environnement de travail	- « Apprentissage réflexif »
Perceptions de l'apprentissage et du développement	- Adaptation (ajustement)	- Adaptation et développement de la conscience	- Ajustement et transfert	- Développement de liens : apprentissages formels et informels
Pratique de l'expérience de travail	- Exécuter des tâches et respecter des consignes	- Agencer diverses sources de stimulation PLUS - Multiplier les expériences	- Processus de travail - Relations de travail - Services à la clientèle - Collaborer avec employés PLUS - Production de l'entreprise - Développement de l'employabilité	- Développer connaissances et habiletés PLUS - « Élargir » à d'autres contextes de travail - « Autoformation » vs potentiel du milieu
Encadrement de l'expérience de travail	- Supervision	- Diversité des formes de supervision	- Tutorat	- Développer et resituer en contexte l'apprentissage et les connaissances
Résultats de l'expérience de travail	Acquisition d'habiletés et de connaissances préparant au travail	Conscience du développement industriel	Réflexion systémique	Habiletés polycontextuelles et connexes
Stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage	- Fournir : une préparation conforme aux programmes d'études	- Fournir : un cadre pour préparer et pour revenir sur cette expérience	- Supporter : les réflexions sur le travail et pendant le travail (action)	- Développer : des partenariats avec lieux de travail pour créer des « environnements d'apprentissage »

Adaptation et traduction libre de la Figure 1 dans GRIFFITHS, T. et D. GUILLE, *Learning Through Work Experience for the Knowledge Economy*, European Centre for the Development of Vocational Training, Tessaloniki (Pylea), 2004, p.20.

6. PÉDAGOGIE ET FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

Les aspects pédagogiques de l'apprentissage en milieu de travail peuvent être analysés sous plusieurs perspectives. Nous privilégions les travaux de Billett parce qu'ils complètent et concrétisent les analyses de Fuller et Unwin (2002; 2003a; 2003b) et celles de Griffiths et Guile (2003; 2004). La communauté de pratique et l'apprentissage situé sont des éléments essentiels de l'approche de Billett dans son étude de l'apprentissage en milieu de travail. Nous soulignons les aspects de son travail qui guident l'étude du rôle de l'enseignant (Billett, 1996) et celui du tuteur ou du superviseur en entreprise (Billett, 2001a; 2003a; 2003b). Nous retenons aussi ses écrits où il analyse les principales formes d'apprentissage du stagiaire (Billet, 2001b; 2004) et de l'adulte en formation continue dans son activité de travail (Billett, 2002; Barker et Hernon-Tinning, 2004).

Plus spécifiquement, Billett (1996) s'intéresse au rôle *des enseignants* dans le développement d'un environnement d'apprentissage en milieu de travail. Il insiste sur la différence entre curriculum d'enseignement et curriculum d'apprentissage et il invite les enseignants à collaborer au développement d'un curriculum d'apprentissage. Celui-ci devrait être composé de trois éléments.

1. Un cheminement d'apprentissage ou plan de formation qui comprend une séquence d'activités relativement simples, puis de plus en plus complexes, qui donne accès aux procédures, aux processus et aux résultats de l'activité productive.
2. Un encadrement par un tuteur expérimenté où le stagiaire pourra bénéficier d'une supervision individuelle sous diverses formes (tutorat, «modelling», «coaching», simulation).
3. L'accès à des activités authentiques qui permettent l'engagement dans des activités routinières et des activités non routinières ainsi que dans la résolution de problèmes qui stimule le développement du savoir professionnel.

Le rôle *du ou des tuteurs ou superviseurs en entreprise* réside essentiellement dans l'instauration de ce curriculum d'apprentissage présenté par Billett (2001a; 2001b; 2003a; 2003b). Il met l'accent sur l'organisation de l'expérience de travail qui permet au stagiaire de s'engager dans des activités orientées de telle sorte qu'il puisse développer de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés devant lui permettre d'améliorer son expertise professionnelle. Cela est prévu à l'intérieur d'un curriculum d'apprentissage que le tuteur ou superviseur est invité à développer en respectant les principales caractéristiques identifiées précédemment. Ces analyses concordent avec les résultats des travaux de Fuller et Unwin (2003a; 2003b).

En regard de *l'étudiant et de l'adulte*, Billett considère que les principales sources d'apprentissage en milieu de travail sont :

1. la réflexion et l'action quotidienne intégrées à l'environnement de travail ;
2. l'apprentissage supervisé par le tuteur et des employés expérimentés qui conduit à l'acquisition de nouvelles connaissances ou au renforcement des apprentissages quotidiens.

La *première forme* d'apprentissage est liée à la participation du stagiaire à l'activité productive où il est alors engagé dans un processus d'interaction psychologique et social de réflexion, d'action et d'apprentissage à travers les activités de travail (Billett, 2004). Cet engagement dans l'environnement de travail permet de prendre conscience des problèmes liés à ces activités, de participer à leur solution et d'avoir accès à une forme indirecte ainsi qu'à une forme directe de conseils de la part de travailleurs expérimentés qui participent à cette activité. L'apprentissage est ainsi situé ou placé en contexte par les exigences de l'activité de travail où le stagiaire est incité à comprendre les normes et les valeurs associées à la pratique du travail. La *deuxième forme* d'apprentissage est dirigée, plus ou moins étroitement mais de façon explicite. Cet encadrement du stagiaire peut se faire sous forme de conseils, de démonstrations et d'explications sur des aspects inconnus ou peu connus, que le tuteur ou superviseur explique en rendant visibles ou accessibles, des éléments du processus de travail difficilement observables par un stagiaire. Ce type d'explications permet au stagiaire

ou au travailleur de comprendre pourquoi les opérations sont réalisées de cette façon (Billett, 2004). Il insiste sur les divers lieux de travail comme espace d'apprentissage, sur la participation et les pratiques participatives au travail, sur l'engagement individuel de l'apprenant et sur les contributions attendues des entreprises.

CONCLUSION

Les travaux de recherche en formation professionnelle et technique ainsi qu'en formation continue inscrits dans le courant théorique recourant à l'apprentissage situé, à la communauté de pratique et à l'« expansive learning » référant à la théorie de l'action sont de plus en plus nombreux. Je n'ai présenté qu'un survol de ces recherches. L'approfondissement de ces analyses ne peut être que stimulant pour la réflexion pédagogique et enrichissant pour l'exploration et l'expérimentation d'initiatives éducatives. Nous sommes persuadés qu'une meilleure connaissance de ces recherches peut aider à réfléchir les pratiques et à améliorer les apprentissages en milieu de travail pour les étudiants de la formation professionnelle et technique tout en les stimulant à s'engager dans un processus de formation continue. Il serait aussi possible d'accroître la complémentarité entre la formation acquise en milieu scolaire et la formation développée en milieu de travail.

BIBLIOGRAPHIE

- BILLETT, S., « The Role of Vocational Educators in Developing Workplace Curriculum », *Australian Vocational Education Review*, 3(1), 1996, p. 29-35.
- BILLETT, S., « Learning Through Working Life: Interdependencies at Work », *Studies in Continuing Education*, 23(1), 2001a, p. 21-35.
- BILLETT, S., « Learning Through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement », *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 2001b, p. 209-214.
- BILLETT, S., « Critiquing Workplace Learning Discourses: Participation and Continuity at Work », *Studies in the Education of Adults*, 43(1), 2002, p. 56-67.
- BILLETT, S., « Vocational Curriculum and Pedagogy: an Activity Theory Perspective », *European Educational Research Journal*, 2(1), 2003a, p. 6-21.
- BILLETT, S., « Workplace Mentors: Demands and Benefits », *Journal of Workplace Learning*, 15(3), 2003b, p. 105-113.
- BILLETT, S., « Workplace Participatory Practices. Conceptualising Workplace as Learning Environments », *The Journal of Workplace Learning*, 16(6), 2004, p. 312-342.
- BILLETT, S., M. BARKER et B. HERNON-TINNING, « Participatory Practices at Work », *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 2004, p. 233-257.
- BOUD, D. et H. MIDDLETON, « Learning from Others at Work: Communities of Practice and Informal Learning », *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 2003, p. 194-202.
- BOUD, D. et N. SOLOMON, « " I Dont't Think I Am a Learner " : Acts of Naming Learners at Work », *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 2003, p. 326-331.
- DEWEY, J., *Democracy and Education*, New-York, Macmillan, 1916.

- ENGSTRÖM, Y., *Learning by Expanding: an Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki, University of Finland, 1987.
- ENGSTRÖM, Y., *Training for Change: New Approaches to Instruction and Learning*, Geneva, International Labour Office, 1994.
- ENGSTRÖM, Y., « Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization », *Journal of Education and Work*, 14(1), 2001, p. 133-156.
- EVANS, K. et H. RAINBIRD, « The Significance of Workplace Learning for a “Learning Society” », K. Evans, P. Hodkinson et L. Unwin (dir.), *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*, London, Kogan Page, 2002, p. 7-28.
- FULLER, A., H. HODKINSON, P. HODKINSON et L. UNWIN, « Learning as Peripheral Participation in Communities of Practice: a Reassessment of Key Concepts in Workplace Learning », *British Educational Research Journal*, 31(1), 2005, p. 49-68.
- FULLER, A. et L. UNWIN, « Developing Pedagogies for the Contemporary Workplace », K. Evans, P. Hodkinson et L. Unwin (dir.), *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*, London, Kogan Page, 2002, p. 95-111.
- FULLER, A. et L. UNWIN, « Fostering Workplace Learning: Looking Through the Lens of Apprenticeship », *European Educational Research Journal*, 2(1), 2003a, p. 41-55.
- FULLER, A. et L. UNWIN, « Learning as Apprentices in the Contemporary Uk Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation », *Journal of Education and Work*, 16(4), 2003b, p. 407-426.
- GUILE, D. et T. GRIFFITHS, « Learning Through Work Experience », *Journal of Education and Work*, 14(1), 2001, p. 113-131.
- GRIFFITHS, T. et D. GUILE, « A Connective Model of Learning: the Implications for Work Process Knowledge », *European Educational Research Journal*, 2(1), 2003, p. 56-73.
- GRIFFITHS, T. et D. GUILE, *Learning Through Work Experience for the Knowledge Economy*, European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki, Pylea, 2004.
- HAGER, P., « Conceptions of Learning and Understanding Learning at Work », *Studies in Continuing Education*, 26(1), 2004, p. 3-17.
- HARRIS, R., M. SIMONS, P. WILLIS et P. CARDEN, « Exploring Complementary in On- And Off-job Training for Apprenticeships », *International Journal of Training and Development*, 7(2), 2003, p. 82-92.
- LAVE, J. et E. WENGER, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- RAINBIRD, H., A. FULLER et A. MUNRO, *Workplace Learning in Context*, Routledge, London, 2004.
- YAGOTSKI, L.S., *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Process*, University Press, Cambridge, 1978.
- WENGER, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1998.