

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l' Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**INTERPRETER ET REPRESENTER LES SAVOIR-ETRE
PROFESSIONNELS POUR POUVOIR CONCEVOIR DES
ENVIRONNEMENTS DIDACTIQUES POUR LES FAIRE
DEVELOPPER.**

Henri BOUDREAULT
Professeur
Université du Québec à Montréal
1205, rue Saint-Denis, H2X 3R9
Canada
450.512.5164
boudreault.henri@uqam.ca

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Compte-rendu d'expérience professionnelle

Résumé

Il apparaît que le savoir-être est une préoccupation des milieux de travail et par conséquent des milieux de formation. En grande majorité, à tout le moins au Québec, les employeurs indiquent que l'apprentissage de ce savoir a une conséquence importante pour accéder à un emploi ou le conserver. Paradoxalement, ces derniers indiquent qu'ils n'ont ni le temps ni les ressources pour considérer ce type de formation dans leurs milieux. Les milieux de formation ont donc un rôle important à jouer dans l'apprentissage de ce savoir. Nos travaux ont porté sur la façon de repérer, d'interpréter et de représenter les savoir-être que manifeste un sujet, lors de la réalisation de ses tâches selon les conditions de la situation de travail, dans le but de concevoir des environnements d'apprentissage pouvant en favoriser le développement. La pression institutionnelle se manifeste par le fait que le milieu de travail délègue, implicitement, au milieu de formation la responsabilité de faire apprendre ce savoir. Les milieux de formation devront changer leurs environnements d'apprentissage, provoquant nécessairement des changements de pratiques des professionnels, pour en favoriser le développement.

Mots-Clés : Savoir-être, compétence professionnelle, situation de travail, environnement de formation.

Introduction

La responsabilité de la formation professionnelle menant à un diplôme, au Québec, relève du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Depuis 1986, le Québec s'est engagé dans une refonte complète de son système de formation professionnelle qui s'articule autour de l'approche par compétences.

Les programmes sont élaborés à partir d'analyses de situation de travail (AST). L'AST a pour objet d'obtenir les renseignements les plus pertinents et les plus exhaustifs possible au sujet de la profession ou du métier et des qualités que doivent posséder les personnes qui l'exercent. C'est dans la section des comportements socioaffectifs de l'AST que nous repérons un objet de formation qui se distingue des connaissances et des habiletés à faire acquérir. Les comportements socioaffectifs sont définis, dans l'AST, comme une manière d'agir, de réagir et d'entrer en relation avec les autres. Ils traduisent des attitudes et sont liés à des valeurs personnelles ou professionnelles.

Il faut remarquer ici une transposition entre les attitudes à manifester de l'AST, aux attitudes à faire apprendre dans les programmes de formation. Les programmes visent l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes traduites dans les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être regroupés en compétences.

Après plus d'une centaine de présentations et d'ateliers dans des milieux de formation professionnelle, portant sur les pratiques en didactique favorisant le développement des compétences professionnelles, il y a un constat, largement répandu, de la nécessité du développement du savoir-être chez des apprenants pour manifester la compétence professionnelle. Le même constat a été fait lors de nos interventions dans les milieux de travail. Malgré ces constats, il existe des confusions lorsque l'on tente d'explicitier et de formaliser le concept de savoir-être. Il est plus facile de constater qu'une personne manifeste des attitudes mal adaptées que de faire en sorte de faire manifester celles adéquates.

De l'avis général, suite à nos travaux, pour développer complètement la compétence du sujet, il faut tenir compte des savoir-être. Pour plusieurs milieux de travail, cela consiste au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Le savoir-être et la compétence

Nos travaux consistent à faire des attitudes professionnelles un objet de formation. En comprenant mieux le rôle des attitudes dans les pratiques de travail et l'influence des situations de travail sur ces pratiques, nous pourrions en faire un savoir-être et ainsi les intégrer dans des situations didactiques pour les faire apprendre.

Au départ, il faut considérer que le savoir-être est une composante essentielle et indissociable de la compétence professionnelle. Nous pouvons même affirmer que c'est probablement ce qui distingue le travailleur « tâcheron » du travailleur compétent.

La compétence est un concept qui possède un large éventail de définitions. Notre représentation de la compétence professionnelle (figure 1) présente ses composantes que nous y attribuons ainsi que le positionnement que nous y faisons du savoir-être.

Le concept de compétence est défini, dans les programmes de formation, comme le pouvoir d'agir,

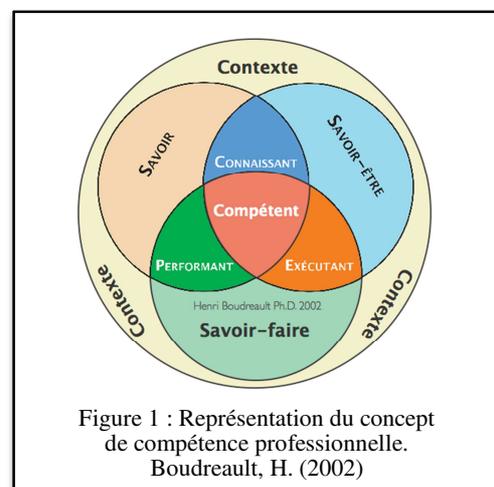


Figure 1 : Représentation du concept de compétence professionnelle.
Boudreault, H. (2002)

de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.). (MEES, 2016)

De façon complémentaire, nous distinguons la compétence professionnelle comme la conséquence d'un rapport simultanément entre le savoir-être, le savoir et le savoir-faire où chacun de ces éléments est relié aux autres et exerce une influence sur les autres en rapport avec le contexte lié aux groupes sociaux vers lesquels la formation oriente l'individu. (Boudreault, 2002)

Comme l'indique Pastré (2011), la compétence se manifeste dans une action située. Elle traite des actions d'un humain sur et avec d'autres humains. Dans ce sens, cette action ne peut être l'objet que du savoir et du savoir-faire, il faut y ajouter le savoir-être et le contexte.

White (1995) fait la distinction entre les « Hards-compétences » qui s'acquièrent par le biais d'une accumulation d'expériences et les « Softs-compétences » qui sont reliées à la personnalité d'un individu. C'est à partir de cette proposition que nous associons les « soft-compétences » au savoir-être qu'un individu doit manifester, car elles permettent de prédire, ce qui distingue la simple exécution de pratiques prescrites à l'adaptation des pratiques prescrites en pratiques effectives spécifiques aux circonstances variables de la situation de travail.

Rosemberg et Hovland (1960) nous ont permis de comprendre plus spécifiquement ce qui constitue un savoir-être. Pour eux, les attitudes (savoir-être) ont une structure intégratrice qui admet trois composantes fondamentales. Une composante cognitive, une composante affective et une composante comportementale. C'est à partir de ces composantes, associées aux situations de travail et aux tâches à réaliser que nous avons été en mesure de construire une représentation de ce qui peut constituer le savoir-être (figure 2). Une explicitation et une formalisation du concept de savoir-être facilitent notre travail de repérage de cet objet de formation dans les situations de travail pour mieux les transposer dans des situations d'apprentissage.

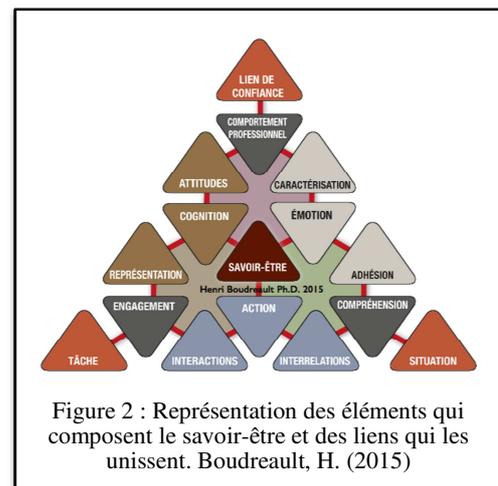


Figure 2 : Représentation des éléments qui composent le savoir-être et des liens qui les unissent. Boudreault, H. (2015)

Considérant les savoirs-être comme des connaissances comportementales à faire acquérir, cela permet de spécifier que l'apprentissage de compétences n'est pas seulement le fait d'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales du métier, mais que l'assemblage de ces deux types de connaissances doit s'intégrer dans des comportements professionnels.

La définition de Tangay (1991) présente le savoir-être comme étant l'ensemble des attitudes, des schèmes de perception, de valeurs qui sont plus ou moins attachées à un contexte, nous conforte dans notre interprétation.

Ceci nous amène à établir un lien de cause à effet entre une situation de travail, les tâches à réaliser, les comportements à manifester et les circonstances du contexte de la tâche. Lors de la conception d'environnement d'apprentissage des savoirs-être professionnels, il faudra tenir compte de l'énoncé de Osiurak (2016) lorsqu'il souligne que ce qui guide le geste c'est sa finalité. Nous en déduisons que ce qui guide le comportement c'est la finalité de la tâche dans son contexte. Lorsque l'on désire faire manifester des attitudes professionnelles, il faudra

confronter la personne à des situations professionnelles réelles ou artificielles pour qu'une personne puisse en comprendre le sens et les manifester.

Les attitudes et les savoir-être

Il nous est apparu important de faire une distinction entre les attitudes personnelles manifester par un individu dans sa vie de tous les jours et les attitudes professionnelles manifester par un individu lors de la réalisation des tâches de son métier ou sa profession. La posture que nous avons prise est de ne traiter que des attitudes professionnelles à manifester qui ont des incidences déterminées sur le résultat des tâches professionnelles dont une personne est responsable.

Notre but étant de faire comprendre ce que la personne doit devenir professionnellement plutôt que de traiter d'un état sur l'écart entre ce qu'elle est et ce qu'elle doit devenir. L'enseignant a peu d'emprise sur ce point qui est plus de l'ordre de la psychologie que de la pédagogie ou de la didactique. Nous avons voulu également nous concentrer sur l'aspect didactique des savoirs-être comme objet de formation. Nous trouvons important d'indiquer que nous n'abordons pas les attitudes dans ses aspects psychologique, sociologique ou philosophique.

Nous avons retenu la définition de Legendre (2005) d'une attitude comme étant un état d'esprit acquis d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement qui l'incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable. N'ayant pas trouvé de définition satisfaisante à notre domaine, nous en avons élaboré une en nous inspirant des écrits de Brien (1994) sur les connaissances. Nous définissons le savoir-être comme étant une connaissance qui permet à une personne de se représenter les comportements professionnels qu'elle doit manifester, lors de la réalisation de ses tâches, dans des situations particulières. D'où notre idée de connaissances comportementales.

Nous avons constaté une grande confusion dans les représentations, sur les savoir-être et les attitudes, qui nous a été communiquée par les milieux de travail et les milieux de formation. Ce concept est souvent associé à des qualités professionnelles où se mélangent les attitudes qui sont acquises et les aptitudes qui sont innées. De plus, les milieux de formation, quant à eux, abordent le savoir-être à partir de leurs codes de vie du milieu de formation ou des règles de fonctionnement en salle ou en atelier. Cela a pour effet que les personnes en apprentissage confondent les comportements scolaires aux comportements professionnels et vice-versa.

Recherche action et recherche-développement

La recherche-action et la recherche-développement sont les méthodologies que nous avons utilisées dans nos travaux pour traiter de l'apprentissage du savoir-être dans une formation professionnelle. Lors de nos premières années d'exploration, nous avons travaillé avec plus de quarante centres de formation et quatre-vingts programmes de formation. Il a été possible de colliger une grande quantité de données sur les savoir-être clés, le sens à leur donner et les indicateurs de manifestation. À la suite de nos travaux d'explicitation des savoir-être dans les milieux de travail et de formation, nous en sommes venus à retenir vingt savoir-être (figure 3) auxquels les intervenants étaient en mesure d'y rattacher des comportements et des tâches.

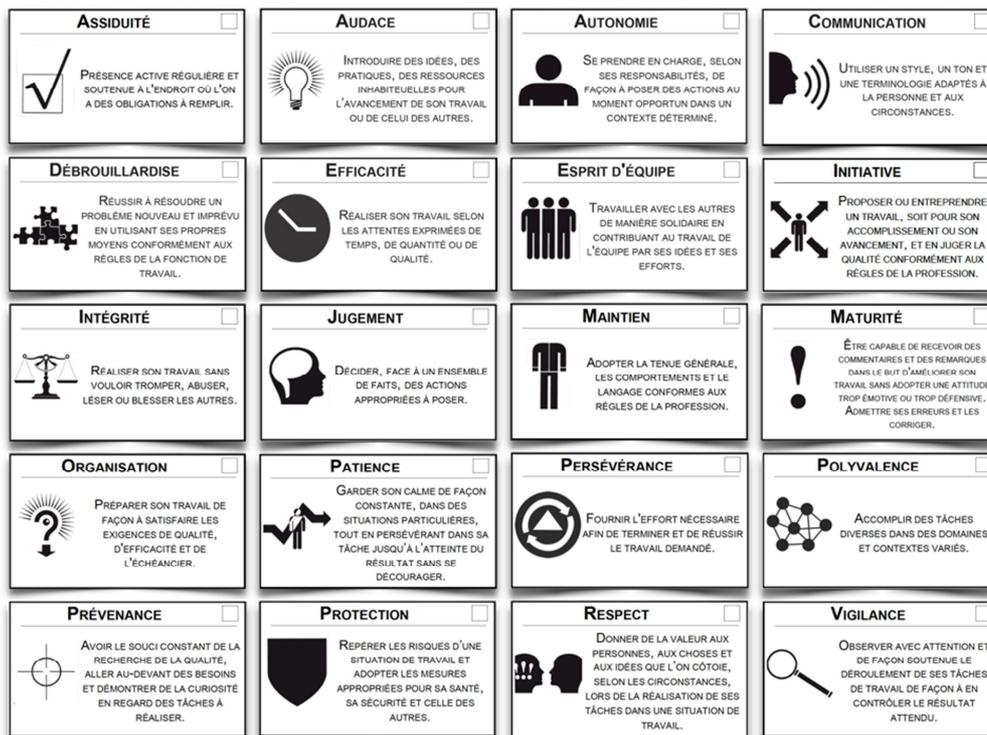


Figure 3 : Liste des vingt savoir-être déterminés à la suite de nos travaux dans les milieux de formation. Boudreault, H. (2004 - 2015)

La situation de travail comme environnement d'apprentissage

La mise en place des conditions favorables d'apprentissage des savoir-être doit tenir compte de la relation indissociable entre la personne en apprentissage, les tâches qu'elle doit réaliser, le contexte de réalisation, la situation de travail et les comportements à manifester. Ce constat nous a conduit à avoir comme hypothèse que l'apprentissage du savoir-être ne pouvait être abordé de la même manière que celui du savoir et du savoir-faire, mais permettait de donner une nouvelle pertinence à ces savoirs en établissant des liens de cohérence.

Il a été facile de constater, de l'aveu même des enseignants et des formateurs, les problèmes rencontrés, par ces derniers, pour en faire réaliser l'apprentissage. C'est ainsi que nous en avons déduit que les pratiques d'enseignement actuelles ne permettant pas ou peu l'apprentissage des savoir-être, il faudra dépasser l'acquisition de connaissances, d'habiletés ou de capacités. Il faut faire évoluer l'acquisition de connaissances vers la manifestation de comportements en considérant l'aspect cognitif, affectif et comportemental (Rosemberg et Hovland, 1960) dans le choix et la conception de situations de travail à faire vivre dans les environnements de formation.

En ce qui concerne la didactique, ce qui nous intéresse, c'est l'interprétation et la représentation des connaissances comportementales qui lient la

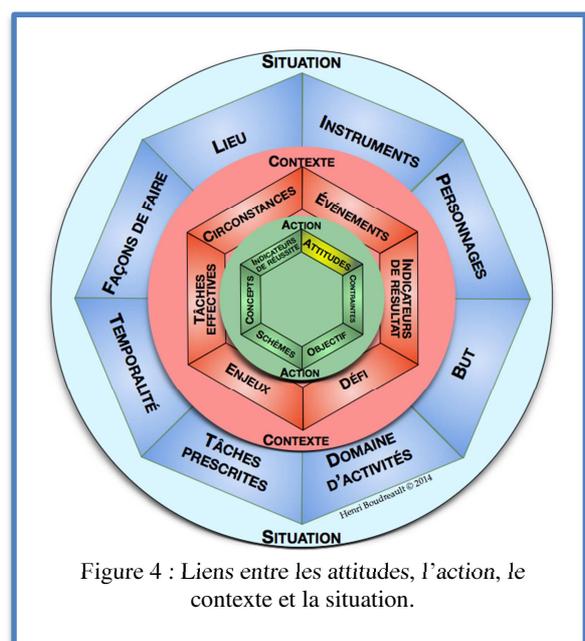


Figure 4 : Liens entre les attitudes, l'action, le contexte et la situation.

tâche à son contexte professionnel et les comportements professionnels au contexte de la situation de travail. (Figure 4)

Nous nous plaçons dans un autre cadre que celui de l'apprentissage explicite. Il faut considérer l'apprentissage du savoir-être comme un apprentissage implicite. Notre hypothèse est que les apprentissages explicites peuvent être communiqués tandis que les apprentissages implicites doivent être vécus. La manifestation des comportements associés aux savoir-être ne pourra se faire qu'à condition que la personne vive des expériences qui l'amèneront à constater et analyser les conditions de réalisation des tâches guidant les comportements à manifester dans une situation de travail. Ce type de situation d'apprentissage remplacera ce qui se fait généralement sous la forme de transmission des comportements à manifester lors de la réalisation de telle ou telle tâche. Nous sommes ici dans un aspect intéressant d'une didactique des situations où la situation de travail devient un objet de compréhension indispensable à l'apprentissage de l'action à réaliser.

C'est dans cette perspective de l'aspect indissociable des savoir-être et de la compétence d'une personne qui nous incite à vouloir utiliser la situation de travail réelle pour la transposer dans des situations de travail artificielles indispensables pour l'apprentissage des savoir-être. L'intérêt de traiter des environnements propices au développement des savoir-être est appuyé par l'idée de l'influence importante de l'environnement de Pastré (1991) associé aux institutions de formation (Raisky 1993). Nos recherches nous ont permis de repérer des savoir-être clés, la façon de les sélectionner, la manière de les relier aux activités professionnelles, les conditions pour les faire manifester ainsi que des moyens pour favoriser l'adhésion et l'engagement du sujet dans son développement.

On constate la nécessité du lien entre la formation, le travail et l'apprentissage. L'analyse du travail pour la formation permet de repérer les situations qui justifient la présence de ces savoir-être pour pouvoir les transposer en milieu de formation facilitant ainsi son apprentissage en formation et son transfert dans le milieu de travail.

L'analyse du travail, la transposition des conditions, la conception de situations de travail artificielles et la mise en place d'environnements de formation favorisant l'apprentissage des savoir-être ouvrent un champ de recherche en didactique de la formation professionnelle qui présente un fort potentiel de développement.

Pressions organisationnelles

L'analyse des caractéristiques du savoir-être et des conditions pour le faire apprendre nous a conduits à repérer trois contraintes importantes. La première a trait à la nécessité de transposer des situations de travail en milieu de formation pour l'apprentissage des savoir-être. La deuxième a trait à la délégation implicite par les milieux de travail de la formation aux savoir-être par l'indication qu'ils n'ont ni le temps ni les ressources pour faire développer ce savoir plus complexe à l'intérieur du déroulement de leurs activités. Finalement, la troisième contrainte a trait au fait des changements organisationnels que provoque cette situation dans les milieux de formation. Ils devront modifier les environnements de formation, ainsi que des pratiques d'enseignement, pour pouvoir y recréer les conditions des situations de travail qui permettront aux apprenants d'apprendre, de comprendre et de manifester ces savoir-être et développer ainsi complètement la compétence professionnelle.

La prise en compte de l'apprentissage des connaissances comportementales, une fois nos idées avancées créent des pressions de toute part. Les milieux de travail font des pressions pour que les milieux de formation considèrent les savoir-être dans le cadre des formations.

Les milieux de formation veulent répondre à cette demande, mais constatent qu'il leur faudrait recréer les situations de travail pour y arriver. Les enseignants constatent que leurs pratiques d'enseignement sont insuffisantes, car elles se limitent le plus souvent à l'évaluation des comportements en stage ce qui leur permet de constater que la présence ou l'absence du comportement sans apporter de piste pour en favoriser l'apprentissage.

Conclusion

Les milieux de travail ont confirmé l'affirmation qu'ils engageaient souvent les travailleurs sur la base de leurs connaissances techniques et les mettaient à pied sur la base de leurs comportements inappropriés.

Le savoir-être constitue une piste importante pour assurer l'accès et le maintien en emploi. En explicitant et en formalisant les attitudes professionnelles à manifester selon les situations de travail, nous contribuons à documenter le savoir-être et en faire une connaissance comportementale qui définirait le savoir-être.

Les milieux de travail peuvent difficilement nous offrir des situations de travail réelles pour permettre une démarche réflexive en temps réel aux apprenants pour en analyser les composantes et les effets sur leurs comportements. Il faut pouvoir recréer des situations signifiantes, en milieux de formation, et expérimenter des pratiques didactiques pour instrumenter les enseignants et formateurs à adopter des pratiques novatrices favorisant la manifestation des attitudes professionnelles propres à un comportement d'une personne compétente.

La pression est d'autant plus grande que tous les acteurs sont conscients du problème, mais disposent de peu de moyens, de pratiques et de références pour mettre en œuvre des pistes de solutions autres que la sélection ou l'élimination de candidats. Dans le contexte québécois où nous sommes en pénurie de main-d'œuvre, la pression est encore plus grande pour un changement dans les milieux de formation. Mais comment opérer ce changement ?

La prise de conscience des professionnels les places devant un dilemme entre l'intérêt à vouloir changer pour prendre en compte le savoir-être dans la formation et une grande inquiétude face à l'importance et la diversité des changements de pratiques et des environnements nécessaires à cette prise en compte. Après quinze ans de travaux sur le sujet nous en sommes encore à faire face à cette ambivalence.

Bibliographie

- Boudreault, H. (2002). *Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel*. Thèse de doctorat. Montréal. Université de Montréal.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle : Être*. Milles Îles. Éditions Tout Autrement.
- Brien, R. (1994). *Science cognitive et formation*. Québec. Presse de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris. Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *La compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris. Les éditions d'Organisation.
- Legendre, R (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal. Guérin.
- Ministère de l'Éducation des loisirs et du Sport. (2015). *Analyse de profession secrétariat*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Programme d'études secrétariat*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Élaboration des programmes d'études en formation professionnelle et technique « Guide d'analyse de situation de travail »*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes ? : Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles. Québec. De Boeck-Wesmael. Presses de l'Université Laval.
- Oiry, E. (2003). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ?* Paris. L'Harmattan.
- Osiurak, F. et Cairn (Service en ligne). (2016). *Apraxie et troubles d'utilisation d'outils*. Paris. Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris. Presses universitaires de France.
- Raisky, C. (1993). *Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique*. dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir). *Sens des didactiques et didactiques du sens*. 101-131. Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Rosenberg Morris J. et Hovland Carl I. (1960). *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes*, in Hovland C. I. et Rosenberg M. J. (Eds). *Attitude Organization and Change*. New Haven. Yale University Press.
- Tangay, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France des ouvriers aux techniciens*. France. Presses universitaires de France.
- White, R.W. (1959). *Motivation Reconsidered: The Concept of Competency*. Psychological Review. vol.3. no 3. 125-150.
- Woodruffe, C. (1991). *Competent by any other name*. Personnel Management. September.