
Professionnalités des formateurs en contexte d'apprentissage dans l'action (Action Learning)

Nancy Lauzon*¹ and Jean-François Roussel¹

¹Université de Sherbrooke – Canada

Résumé

La perspective suivant laquelle la formation en milieu de travail est envisagée a considérablement changé au cours des dernières années. D'abord fortement centrée sur l'acquisition de connaissances, elle s'est graduellement orientée vers un processus continu plus inspiré de l'apprentissage informel (Wihak, Hall, MacPherson, Warkentin et Wihak, 2011). Plus précisément, comme le mentionnent Brook, Pedler et Burgoyne (2013), la formation en milieu organisationnel serait désormais fréquemment développée suivant une logique d'apprentissage dans l'action (Action Learning). Or cette orientation n'est pas sans avoir des incidences sur le dispositif de formation et les professionnalités des formateurs.

Cette communication, inspirée de cette problématique, présente une recherche menée au Québec qui visait à répondre aux trois questions suivantes en lien avec la professionnalité des formateurs: 1) Quelles sont les principales fonctions des formateurs en contexte d'apprentissage dans l'action? 2) Quelles interventions accomplissent-ils ? et enfin, 3) Quelle expertise doivent-ils détenir ?

Cadre de référence : L'expression d'apprentissage dans l'action est ici retenue pour désigner celle d'Action Learning. L'apprentissage dans l'action est défini par O'Neil et Marsick (2007, p.6, traduction libre) comme " une approche qui vise le développement des membres d'une organisation en utilisant des projets ou encore des problèmes qu'ils rencontrent dans leur milieu de travail. (...) les participants travaillent en petits groupes afin de trouver différentes façons d'intervenir et d'apprendre dans et par l'action (...)". En ce qui concerne les fonctions en contexte d'apprentissage dans l'action, O'Neil et Marsick (2014) en retiennent trois principales: créer un environnement propice à l'apprentissage, faciliter l'apprentissage et favoriser le transfert de cet apprentissage. En ce qui a trait à la création d'un environnement propice à l'apprentissage, les interventions du formateur ont principalement pour but de mettre en place un climat de confiance mutuelle (par ex. Casey, 2011; Gibson 2012; Marquardt, 2011; Sofo, Yeo et Villafañe, 2010). Pour ce qui est de la facilitation de l'apprentissage, l'attention se concentre sur le questionnement du formateur à l'intention des participants (par ex. Cho et Bong 2010; Gibson 2012). Finalement afin de favoriser le transfert des apprentissages, le formateur peut par exemple utiliser le modelage pour illustrer des concepts traités précédemment et attirer l'attention des participants sur les similarités existant entre les situations discutées au sein du groupe et celles rencontrées en milieu de travail (O'Neil et Marsick, 2014). Des auteurs considèrent également que le formateur est appelé à définir et présenter certains concepts, référentiels ou autres en fonction des besoins du groupe (par ex. O'Neil et Marsick, 2014; Rohlin 2011). Ces présentations peuvent prendre la forme de journées thématiques.

*Intervenant

Méthodologie : Une approche qualitative descriptive a été retenue pour réaliser cette recherche et l'entrevue semi-dirigée privilégiée comme outil de collecte des données (Creswell, 2013). L'échantillon de type intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) est constitué de 11 formateurs ayant œuvré dans un programme de formation destiné à des gestionnaires et offert par une organisation du secteur parapublic du Québec. Ce programme comprend des journées thématiques dont le but est la transmission de savoirs et des séances de codéveloppement (Payette, 2012). Les entrevues, réalisées en mai et juin 2015, ont été enregistrées avec l'accord des participants et retranscrites en vue d'une analyse à l'aide du logiciel QDA Miner.

Une première série d'analyses a été réalisée jusqu'à maintenant. De façon générale, les résultats dégagés appuient les propos des auteurs consultés quant aux fonctions des formateurs dans ce contexte (par ex. Gibson, 2012; O'Neil et Marsick, 2014). Ces résultats apportent par ailleurs des précisions quant à la nature et à l'importance de celles-ci. Par exemple, celle " d'expert de contenu " occupe une place importante lors des journées thématiques. Cependant, lors des activités de codéveloppement, tout en conservant sa pertinence, elle est utilisée par les formateurs pour supporter la réflexion, l'analyse et la recherche de pistes d'action. Quant aux interventions, les formateurs disent puiser ou faire émerger de l'action des situations susceptibles de favoriser la compréhension de connaissances théoriques, faire des liens entre les concepts théoriques et la pratique, et proposer des démarches opérationnelles et des outils favorisant un transfert dans l'action. Sur le plan de l'expertise, ils insistent sur des compétences en lien avec celles de communiquer, d'écouter, de questionner et de reformuler. Certains savoir-être comme l'empathie, la souplesse et l'authenticité sont aussi mentionnés.

Regard réflexif sur la question de recherche

Ce regard réflexif se veut une tentative de comprendre comment le contexte sociétal et plus précisément les nouvelles attentes des apprenants ainsi que sur l'histoire personnelle des chercheurs en tant que formateurs ont pu influencer l'émergence des questions qui ont guidé cette recherche.

Références bibliographiques

Brook, C., Pedler, M. et Burgoyne, J. (2013). A protean practice? Perspectives on the practice of action learning. *European Journal of Training and Development*, Vol. 37 No. 8, 2013, p. 728-743

Casey, D. (2011). The Role of Set Adviser. In M. Pedler (dir.), *Action Learning in Practice*. Burlington : Gower.

Cho, Y. et Bong, H. C. (2010). Identifying balanced action learning: Cases of South Korean practices. *Action Learning Research and Practice*, 7 (2), 137-150.

Creswell, J. W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th Edition. London : Sage

Gibson, S. H. (2012). How action learning coaches foster a climate conducive to learning. Thèse de doctorat, Fielding Graduate University.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Québec : Erpi.

Marquardt, M. (2011). *Optimizing the Power of Action Learning*. Boston : Nicholas Brealey publishing.

O'Neil, J. et Marsick, V. J. (2007). *Understanding Action Learning*. New York : Amer-

ican Management Association.

O'Neil, J. et Marsick, V. J. (2014). Action learning coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 16 (2), 202-221.

Payette, A. (2012). Le groupe de codéveloppement et d'action formation – Une approche puissante et encore méconnue. In D. Bouteiller et L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail*. Montréal : HEC.

Rohlin, L. (2011). Action reflection learning. In M. Pedler (dir.), *Action Learning in Practice*. Burlington : Gower.

Sofo, F., Yeo, R. K. et Villafañe, J. (2010). Optimizing the Learning in Action Learning: Reflective questions, Levels of Learning and Coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 12 (2), 205-224.

Wihak, C., Hall, G., MacPherson, S., Warkentin, L. et Wihak, L. (2011). *L'apprentissage informel lié au travail*. Ottawa : Centre pour les compétences en milieu de travail.

Mots-Clés: apprentissage dans l'action, professionnalités, formateurs, fonctions, gestes professionnels, expertise