

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

RAPPORT D'ESSAI DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

M. ÉD. PROFIL SANS MÉMOIRE : OPTION ANDRAGOGIE

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

CHRISTIANE HALLÉE

LA PROFESSIONNALISATION ASSISTÉE : UN ACCOMPAGNEMENT QUI FAVORISE

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL PAR L'EXPÉRIENCE

AOÛT 2017

Sommaire

Cet essai de développement professionnel vise à mettre en lumière les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation par l'expérience au travail. La réflexion s'appuie sur un cadre théorique construit autour des six voies de la professionnalisation de Wittorski (2007), le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), les travaux de Paul (2004) sur l'accompagnement et finalement, les principes andragogiques de (Knowles, 1978, 1990). La recherche d'information dans les bases de données a mis en lumière des travaux récents, alors que la grille d'analyse élaborée à partir du cadre théorique a justifié le choix de pratiques exemplaires de professionnalisation. La recension de pratiques dans la perspective de l'offre de formation au travail ou de l'organisation du travail a permis de retenir et d'analyser des pratiques exemplaires de professionnalisation qui contribuent à l'apprentissage dans l'exercice d'une activité professionnelle. Sept pratiques sont explicitées et analysées : le stage, le réseau d'échanges réciproques de savoirs, le programme d'insertion professionnelle, le groupe de codéveloppement, le coaching managérial, le briefing-débriefing et le *lean management*.

L'analyse de ces pratiques révèle que la réflexion et l'expérimentation active sont les étapes de l'apprentissage expérientiel qui bénéficient le plus de l'accompagnement au travail. La prévalence du coaching et du compagnonnage comme types d'accompagnement pour favoriser le développement des compétences professionnelles au travail dans ces pratiques souligne l'importance du rôle des collègues et du superviseur dans la remise en question des façons de faire et le transfert des apprentissages par l'expérimentation active. Ces pratiques s'alignent avec les principes andragogiques où l'apprentissage est mis en contexte, tient

compte de l'expérience de l'apprenant, ses collègues et son superviseur, et où les possibilités de transfert s'articulent en plan d'action.

Remerciements

Je tiens à remercier ma tutrice Mylène Leroux. Son écoute, ses questions et sa rétroaction ont grandement contribué à mon développement personnel et professionnel.

Merci à Francine d'Ortun d'avoir porté sur ses épaules le programme du DESS en andragogie, de m'avoir accompagnée durant mes études au DESS et inspirée à continuer jusqu'à la maîtrise.

Merci à tous mes collègues du DESS pour les expériences et les savoirs partagés. Chacun de vous avez contribué à ma transformation et à mon développement.

Merci à Jean-Luc Desjardins mon partenaire de vie pour son appui inconditionnel, sa patience, sa prise en charge du quotidien et tous les sacrifices auxquels il a consenti au fil des ans pour me permettre de concrétiser ce projet.

Finalement, merci à mes grands amours Marie-Michèle, Vincent, Sophie, Simon et Julie pour l'inspiration et à mes petits amours Alice, Rafie, Marion et Sacha pour les bonheurs de l'instant présent.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Remerciements</i>	iv
<i>Liste des figures</i>	viii
<i>Liste des tableaux</i>	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique	4
Le contexte	5
Le malaise	8
La question de développement professionnel.....	9
Les objectifs de développement professionnel.....	10
L'objectif général	10
Les objectifs spécifiques.....	10
CHAPITRE II Cadre théorique	11
La professionnalisation au sens de développement professionnel	12
L'apprentissage expérientiel.....	14
L'accompagnement	15
Les principes andragogiques	17
Les limites de l'essai.....	19
CHAPITRE III Méthodologie	20
La recherche documentaire.....	22
La recension des écrits.....	24

EndNote	24
Grille de lecture	24
Journal d'apprentissage	25
Échéancier	25
CHAPITRE IV Synthèse et analyse critique	26
Pratiques de professionnalisation	27
Stage en milieu de travail	31
Réseau d'échanges réciproques de savoirs	31
Programme d'insertion professionnelle	32
Groupe de codéveloppement	33
Coaching managérial	34
<i>Lean management</i>	35
Briefing-débriefing	37
Les six voies de la professionnalisation	38
L'apprentissage expérientiel	39
L'accompagnement	43
CHAPITRE V Bilan des apprentissages	51
L'accompagnement qui favorise la professionnalisation par l'expérience	53
Les pratiques de professionnalisation	53
L'apprentissage expérientiel et la professionnalisation	55
L'accompagnement qui favorisent la professionnalisation	57
Les principes andragogiques	60
Réflexion sur la démarche et les obstacles	61

Les implications de l'essai.....	64
CONCLUSION	66
APPENDICE A Voies de la professionnalisation	71
APPENDICE B Grille de lecture.....	73
APPENDICE C Grille d'analyse des pratiques de professionnalisation au travail.....	75
APPENDICE D Rubriques du journal d'apprentissage	77
APPENDICE E Échéancier de projet du M.Éd.	79
APPENDICE F Groupe de codéveloppement.....	81
APPENDICE G Roue de Deming	83
APPENDICE H Habilités des tiers accompagnants	85
RÉFÉRENCES	87

Liste des figures

Figure 1. Modèle des étapes de l'apprentissage expérientiel (adapté de Kolb, 1984)	15
Figure 2. Nébuleuse de l'accompagnement (Paul, 2004, p. 77).....	17

Liste des tableaux

Tableau 1. Principes andragogiques d'après Knowles (1990)	18
Tableau 2. Outils de recherche documentaire et mots clés.....	23
Tableau 3. Synthèse des pratiques de professionnalisation en fonction du cadre d'analyse.....	30

INTRODUCTION

Le constat que la majorité des apprentissages se font au travail (McCall, Lombardo et Morrison, 1988) a suscité une remise en question de l'offre de formation professionnelle traditionnelle. Presque 30 ans plus tard, la preuve du potentiel formateur des situations de travail n'est plus à faire. Cependant, j'ai observé dans mon milieu de travail que les conditions qui en maximisent la portée sur la professionnalisation ne sont pas toujours claires. Ce rapport de lectures vise essentiellement à mettre en lumière le type d'accompagnement qui favorise la professionnalisation par l'expérience au travail. À partir de ce constat, j'ai élaboré mon projet de développement professionnel en vue de répondre à la question : quels types d'accompagnement favorisent la professionnalisation, au sens du développement professionnel, par l'expérience au travail des employés spécialisés de la fonction publique fédérale? Une recension des écrits a permis d'identifier des pratiques exemplaires de professionnalisation par l'expérience au travail, les étapes du processus d'apprentissage expérientiel sollicitées dans ces pratiques et les types d'accompagnement qui favorisent l'apprentissage au travail. L'analyse a été réalisée à partir d'un cadre théorique qui s'articule autour des concepts suivants : les voies de la professionnalisation au sens de développement professionnel (Wittorski, 2007), l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), l'accompagnement (Paul, 2002, 2009) et les principes andragogiques (Knowles, 1978, 1990). Sept pratiques de professionnalisation relatives à la formation au travail et à l'organisation du travail ont été ciblées et sont présentées pour illustrer les processus d'apprentissage, l'accompagnement et les conditions qui favorisent les apprentissages.

Le chapitre I de cet essai de développement professionnel porte sur ma démarche de réflexion pour cerner la situation problématique spécifique à mon environnement de travail et pour identifier mes besoins de développement professionnel et mes objectifs d'apprentissage. Le cadre théorique, sur lequel se fondent la recension et l'analyse des écrits, est ensuite décrit au regard des objectifs d'apprentissage énoncés au chapitre II. Les limites de l'essai sont présentées à la suite du cadre pour circonscrire la recherche documentaire. Le chapitre III porte sur la méthodologie et présente ainsi la démarche utilisée pour la recension et l'analyse des écrits, ainsi que l'échéancier du travail réalisé. Le chapitre IV offre une synthèse et une analyse critique des textes retenus ainsi que les connaissances théoriques qui s'en dégagent. Les éléments de réponse à ma question de recherche et l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage sont explicités au chapitre V. Une réflexion sur ma démarche de développement professionnel complète ce chapitre.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Le contexte

Mon travail actuel consiste à fournir des avis et des conseils en matière de gestion des talents au sein de la collectivité fonctionnelle des vérificateurs internes, à l'échelle de la fonction publique fédérale. Je suis responsable de l'élaboration de la stratégie de gestion du talent de la vérification interne et de la mise en œuvre des activités prévues dans cette stratégie. Il s'agit d'activités qui permettent d'identifier, de recruter, de développer et de retenir les talents en vérification interne, selon des besoins actuels et anticipés de la collectivité.

La vérification interne est une fonction de contrôle indépendante et décentralisée qui relève de l'administrateur général de chaque grand ministère. Le contrôleur général, à titre de leader fonctionnel de la vérification interne, est responsable de mettre en place des mesures pour assurer la conformité à la *Politique sur la vérification interne* du Secrétariat du Conseil du Trésor (2012). En 2004, un rapport du Bureau du vérificateur général (BVG) du Canada a identifié des lacunes importantes en matière de compétences professionnelles en vérification interne. Le Bureau du contrôleur général (BCG) du Canada s'est alors engagé à renforcer la capacité, l'expertise et la viabilité de cette collectivité à l'échelle du gouvernement (Bureau du vérificateur général du Canada, 2004). Depuis 2009, la « professionnalisation de la fonction de vérification interne » (Bureau du vérificateur général du Canada, 2011, p. 27) est une exigence de la *Politique sur la*

vérification interne du gouvernement du Canada. En vertu de l'article 6.4.2 de la politique, le contrôleur général est responsable de : « Fournir un leadership et mettre en place des mesures pour appuyer la capacité, les compétences professionnelles et la viabilité de la collectivité de la vérification interne à l'échelle du gouvernement » (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2012, p. 4).

Le BCG a élaboré un plan d'action pour appuyer la professionnalisation de la fonction de vérification interne. L'élaboration de normes professionnelles, la création de référentiels de qualifications, d'activités, de connaissances et de compétences en vérification interne à la fonction publique permettent dorénavant : de recruter des personnes compétentes; d'identifier les besoins de développement professionnel; de cibler les activités d'apprentissage et de perfectionnement en conséquence. Concernant ces activités, il s'agit surtout de conférences, de forums d'échange, de programmes de formation offerts par l'École de la fonction publique du Canada, l'Institut des auditeurs internes, l'Institut de la gestion financière et les universités. Ces activités ont permis une mise à niveau importante des compétences et des qualifications de la collectivité. Je constate cependant que la majorité de ces activités se déroulent essentiellement en dehors du bureau.

Dans un rapport au Premier ministre, le greffier du Conseil privé décrit « le changement comme constante » au secteur public comme dans tous les secteurs d'activités (Greffier du Conseil privé, 2013, p. 1). L'environnement de travail des vérificateurs n'échappe pas aux changements qui affectent tous les milieux de travail. Leur contexte de travail et les risques auxquels font face les ministères sont en perpétuelle évolution. Pour cette raison, il importe que tous les fonctionnaires, incluant les vérificateurs internes, soient en mesure de s'adapter et d'actualiser leurs compétences tant par des activités de développement planifiées

qu'à travers leurs expériences de travail. Tel que mentionné plus tôt, la majorité des activités de développement semblent se dérouler à l'extérieur du bureau. Ces dernières portent essentiellement sur la transmission de connaissances et le partage de pratiques professionnelles (des savoir-faire), et ce, malgré le fait que les situations de travail soient elles-mêmes porteuses de potentiel de développement professionnel.

De récents processus de dotation en vérification interne ont mis en lumière des écarts de compétences. Selon Le Boterf (2010), « on reconnaît la compétence d'un professionnel non pas au fait qu'il possède des savoirs, des savoir-faire ou des aptitudes, mais au fait qu'il sait les mobiliser de façon pertinente dans un contexte particulier et au sein d'une pratique pertinente » (p.42). La compétence à réaliser avec succès une tâche nécessite des connaissances explicites, des traits de personnalité, des attitudes, des aptitudes et des connaissances tacites. Or, il est établi que l'expérience demeure la principale façon de développer des compétences. Le modèle 70-20-10, issu des travaux de McCall *et al.* (1988), suggère que chez les gestionnaires accomplis, 70 % des apprentissages se sont réalisés à travers les expériences de travail, 20 % par le transfert de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être des collègues (principalement leur superviseur immédiat) et 10 % dans des cours ou des lectures. Dans un ouvrage récent, McCauley, DeRue, Yost et Taylor (2014) recensent des exemples d'organisations qui mettent ce modèle en pratique et utilisent les expériences concrètes de travail pour développer leurs futurs leaders (Isabelle, Meunier et Gélinas Proulx, 2016). Ce constat soutient l'importance d'identifier des moyens pour favoriser ce modèle de développement par l'expérience chez tous les professionnels.

Il existe, au sein de la collectivité de la vérification interne du gouvernement fédéral, des pratiques de développement professionnel qui se déroulent au travail : des programmes

d'affectation à de nouvelles tâches; des stages de perfectionnement; des processus de gestion du rendement; un programme de perfectionnement en leadership; et enfin, un programme d'assurance de la qualité et d'amélioration continue des pratiques professionnelles (Juillet, 2016). Cependant, il n'y a pas de stratégie claire au sein de la collectivité de la vérification interne pour accompagner la professionnalisation et le développement professionnel par l'expérience au travail. Les individus qui se forment et ceux qui les accompagnent dans leur développement professionnel ont besoin de moyens pour maximiser l'apprentissage par l'expérience. Je considère qu'il y aurait un grand avantage pour la vérification interne et le secteur public de maximiser l'impact de l'apprentissage par l'expérience. Pour ce faire, il est important de fournir des outils et des conseils adéquats aux professionnels en devenir, à leurs superviseurs et à leurs collègues.

Le malaise

Je travaille depuis plus de 15 ans dans le domaine de l'apprentissage auprès de fonctionnaires fédéraux. J'accompagne, au meilleur de mes connaissances et de mes expériences, des adultes dans leur développement professionnel. J'ai été tour à tour formatrice de français langue seconde, agente pédagogique, conceptrice de programmes, facilitatrice et finalement analyste principale en développement professionnel et mobilisation de collectivités fonctionnelles.

Relativement à la problématique décrite précédemment, je ressentais un malaise quant à ma capacité de fournir des conseils éclairés en matière d'accompagnement, qui permet aux membres de collectivités fonctionnelles de tirer profit de leurs expériences de travail afin de maximiser leurs apprentissages et leur développement professionnel. Je ne disposais pas de

connaissances suffisantes pour promouvoir une telle approche de professionnalisation par l'expérience au travail et formuler des conseils à cet effet. Bien que le DESS en andragogie m'ait permis de mieux connaître les fondements de l'apprentissage chez l'adulte, j'avais besoin de pousser plus loin la réflexion sur ma propre expérience de l'accompagnement de la professionnalisation au travail et d'approfondir mes connaissances par une analyse de la littérature.

La question de développement professionnel

Considérant les enjeux énoncés plus haut, j'en arrive à me poser la question suivante : quels types d'accompagnement favorisent la professionnalisation, au sens du développement professionnel, par l'expérience au travail des employés spécialisés de la fonction publique fédérale?

Étant donné l'exigence de professionnalisation de la collectivité de la vérification interne, l'importance de l'apprentissage par l'expérience et mon rôle de conseillère, j'ai besoin d'acquérir des connaissances supplémentaires sur les pratiques exemplaires de professionnalisation par l'expérience de travail, les étapes du processus d'apprentissage expérientiel et les types d'accompagnement. Cela me permettra de fournir des conseils adéquats aux employés et à leurs superviseurs sur les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation par l'expérience.

Les objectifs de développement professionnel

L'objectif général

Acquérir des connaissances sur les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation par l'expérience.

Les objectifs spécifiques

1. Recenser des pratiques exemplaires de professionnalisation par l'expérience au travail.
2. Identifier les étapes du processus d'apprentissage expérientiel sollicitées dans les pratiques recensées.
3. Identifier les types d'accompagnement qui favorisent la mise en œuvre de ces pratiques au travail.

Voilà qui conclut l'énoncé de la problématique qui servira de point de départ à mon projet d'essai. Le prochain chapitre présente le cadre théorique qui servira d'assise à mon projet de développement professionnel.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de ce projet de développement professionnel s'articule autour des concepts suivants : les voies de la professionnalisation au sens de développement professionnel, l'apprentissage expérientiel, l'accompagnement et les principes andragogiques. Ces concepts constituent le fondement de l'analyse qui permettra d'identifier les types d'accompagnement qui favorisent le développement professionnel par l'expérience.

La professionnalisation au sens de développement professionnel

On parle beaucoup de professionnalisation, non seulement dans le monde du travail, de la formation, mais aussi en éducation. Cette maîtrise aux visées « professionnalisantes » est un exemple concret de programme universitaire qui appuie mon développement professionnel par l'acquisition de connaissances approfondies sur un sujet précis. Il s'avère important de clarifier le sens du terme à caractère polysémique qui diffère selon qu'il s'agisse de la professionnalisation d'une activité, d'une organisation ou des personnes (Roquet, 2012).

Dans un premier temps, la professionnalisation comme processus de constitution d'une profession et de professionnalisation des activités correspondantes est largement décrite dans la littérature qui porte sur la sociologie des professions (Larouche, 1987). Selon Le Boterf (2010), l'activité professionnelle mobilise un savoir abstrait qui s'acquière à long terme et s'appuie sur une formation de base rigoureuse, un développement et une formation professionnelle continue, ainsi qu'un code de conduite fondé sur l'éthique, qui assure la protection du public. Les normes de service et la valeur de la pratique sont généralement établies et garanties par les pairs. Les professions normées sont régies par un cadre législatif

(par exemple le Code des professions du Québec)et possèdent un référentiel de formation et de compétences. Le groupe exerce une force de négociation dans un marché fermé (Paradeise, 1988), ce qui assure une « juste » rétribution du travail (Bourdoncle, 1993).

Dans un second temps, la professionnalisation se construit avec l'institutionnalisation de l'activité, dans un contexte de flexibilité du travail et de changement des logiques de production (Wittorski, 2008). La professionnalisation des organisations fait ici référence à une intention de mise en mouvement des personnes. Roquet (2012) décrit un paradigme qui repose sur « une culture du résultat, de décentralisation des responsabilités, nécessitant une professionnalisation des salariés qui doivent faire preuve d'adaptabilité, de réactivité et de compétences » (p. 85). Les mécanismes de professionnalisation institutionnels, qu'ils soient mis en œuvre au sein d'organismes de formation ou dans le milieu du travail, sont mis en place en fonction de référentiels de compétences qui soutiennent les objectifs des organisations. La compétence étant dans ce contexte perçue comme une ressource pour atteindre les objectifs de l'activité économique (Wittorski, 2008).

Enfin, la professionnalisation peut se définir comme la construction d'un professionnel par une formation efficace et adaptée à la logique de la permanence du changement dans les milieux de travail et du besoin d'améliorer le rendement des professionnels (Roquet, 2012). C'est ici que convergent travail et formation pour appuyer le développement professionnel : la construction des savoirs professionnels qui préparent l'individu à agir avec compétence dans des situations inédites et complexes, au sein de son secteur d'activités et du référentiel de compétences correspondant au secteur d'activité, toujours dans le but d'augmenter l'efficacité au travail (Le Boterf, 2010). Wittorski (2007) propose une grille d'analyse de six voies de la professionnalisation (appendice A) qui va de

l'apprentissage sur le tas à la formation par des cours et des lectures. Pour les besoins de cet essai, les savoirs professionnels acquis par ces voies de professionnalisation feront référence aux connaissances (savoirs), aux savoir-faire et aux savoir-être qui sont mobilisés au travail.

La professionnalisation de la collectivité de la vérification interne amorcée en 2006 a mené à l'adoption de normes de pratiques professionnelles, à la création de référentiels d'activités et de profil de compétences. La stratégie de gestion du talent met en lumière les besoins de développement professionnel pour s'assurer que la collectivité dispose d'une main-d'œuvre qualifiée, compétente et capable de s'adapter aux changements.

Il est maintenant temps de s'intéresser aux pratiques exemplaires de professionnalisation que nous définirons comme un ensemble de dispositifs incluant les types d'accompagnement mis en œuvre dans les organisations afin de favoriser la professionnalisation des personnes dans l'exercice de leurs fonctions (Wittorski, 2007). Pour ce faire, il faut comprendre comment s'acquièrent les nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels à travers les expériences de travail et l'accompagnement.

L'apprentissage expérientiel

L'adulte apprend tout au long de sa vie soit par l'éducation, la formation ou l'expérience. Kolb (1984) considère l'apprentissage comme le principal mode d'adaptation de l'humain à son environnement. Selon lui, l'apprentissage est un processus de résolution de problèmes devant une situation donnée où les savoirs se créent par la transformation à la suite d'une expérience. L'apprentissage expérientiel se fait dans l'action, dans l'activité, à travers le vécu. Il s'appuie sur l'observation réflexive de situations pour éventuellement mener à la construction de nouveaux savoirs ou à la validation d'un cadre théorique. Kolb (1984) propose

un modèle en quatre étapes (figure 1) : l'expérience concrète qui fait référence à la situation; l'observation réflexive qui permet de comprendre la situation; la conceptualisation abstraite qui transforme l'expérience et construit des savoirs; et l'expérimentation active qui valide et mobilise les nouveaux savoirs.

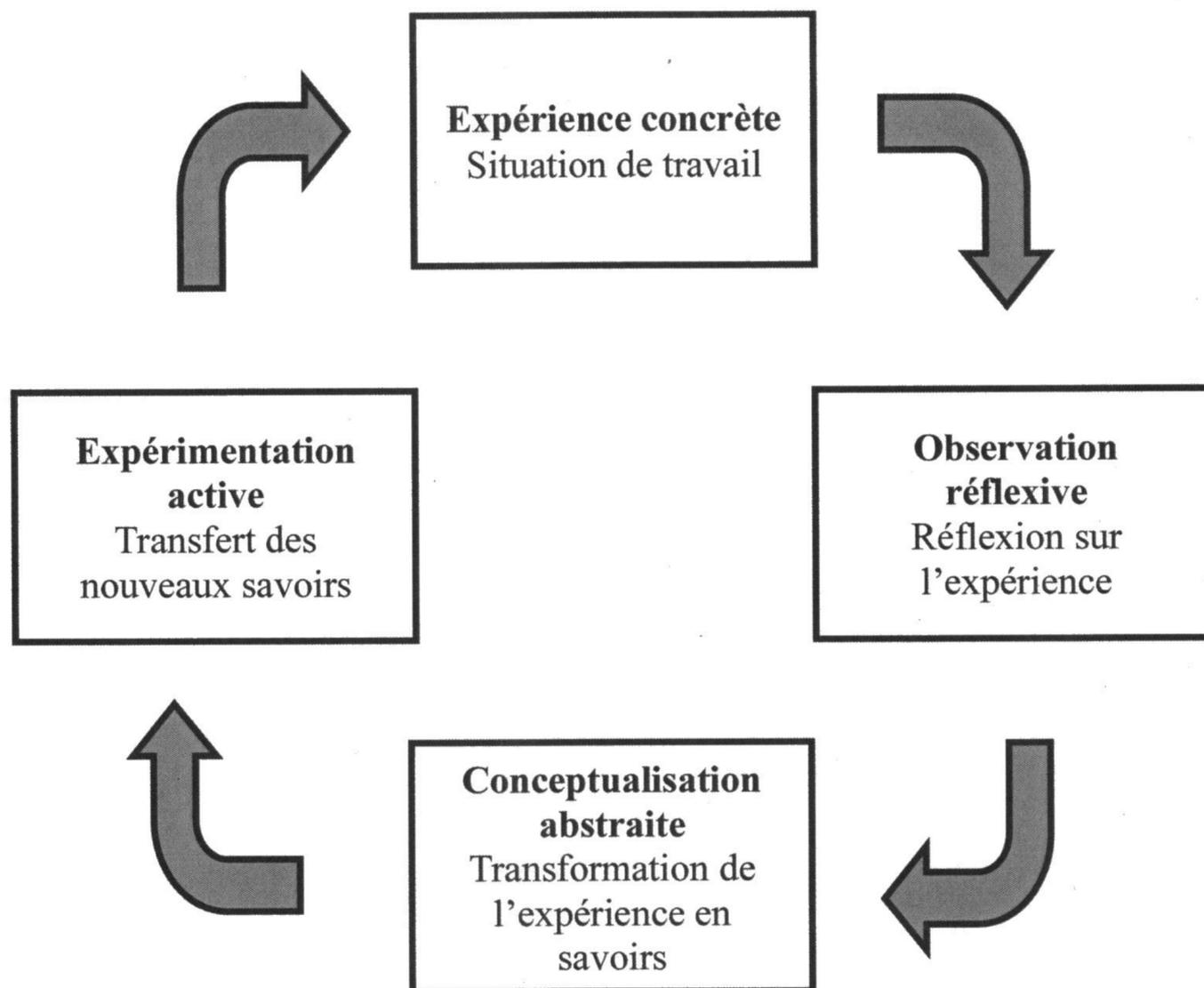


Figure 1. Modèle des étapes de l'apprentissage expérientiel (adapté de Kolb, 1984)

La section suivante décrit des types d'accompagnement qui appuient le développement personnel et la professionnalisation.

L'accompagnement

La construction des savoirs ne se fait pas sans interventions extérieures ou d'autres personnes. L'adulte évolue et se transforme au contact des autres (Bandura, 1973). Les

personnes qu'il rencontre et côtoie influencent la construction de son identité et les savoirs accumulés à la suite de ses expériences. Ces personnes jouent donc un rôle essentiel dans son développement professionnel et personnel. Elles l'accompagnent consciemment ou inconsciemment dans son processus de transformation.

Selon Paul (2004), l'accompagnement est un concept nébuleux qui est associé à différentes pratiques. Elle définit l'accompagnement comme une relation, une façon d'être avec et d'aller vers un but avec l'autre. L'accompagnement s'appuie sur une base relationnelle forte dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou la transformation chez la personne accompagnée (Paul, 2004).

Il existe différents types d'accompagnement selon le mode de transmission, les situations d'apprentissage ou de développement professionnel. Qu'on soit formateur, tuteur, mentor, parrain, compagnon, collègue, superviseur, animateur, enseignant ou coach, on a besoin pour accompagner l'autre dans le processus d'apprentissage, de transformation ou de professionnalisation, d'être habilité à intervenir dans le processus. La figure 2 illustre les différents types d'accompagnement selon Paul (2004). L'auteure décrit l'accompagnement comme une posture professionnelle associée à des responsabilités importantes d'un point de vue éthique. Elle propose des définitions selon le rôle et le contexte. Je vais tenter, dans le cadre de mon projet d'essai, de dégager les types d'accompagnement les plus appropriées pour favoriser la professionnalisation à travers les expériences de travail dans le contexte de la fonction publique fédérale.

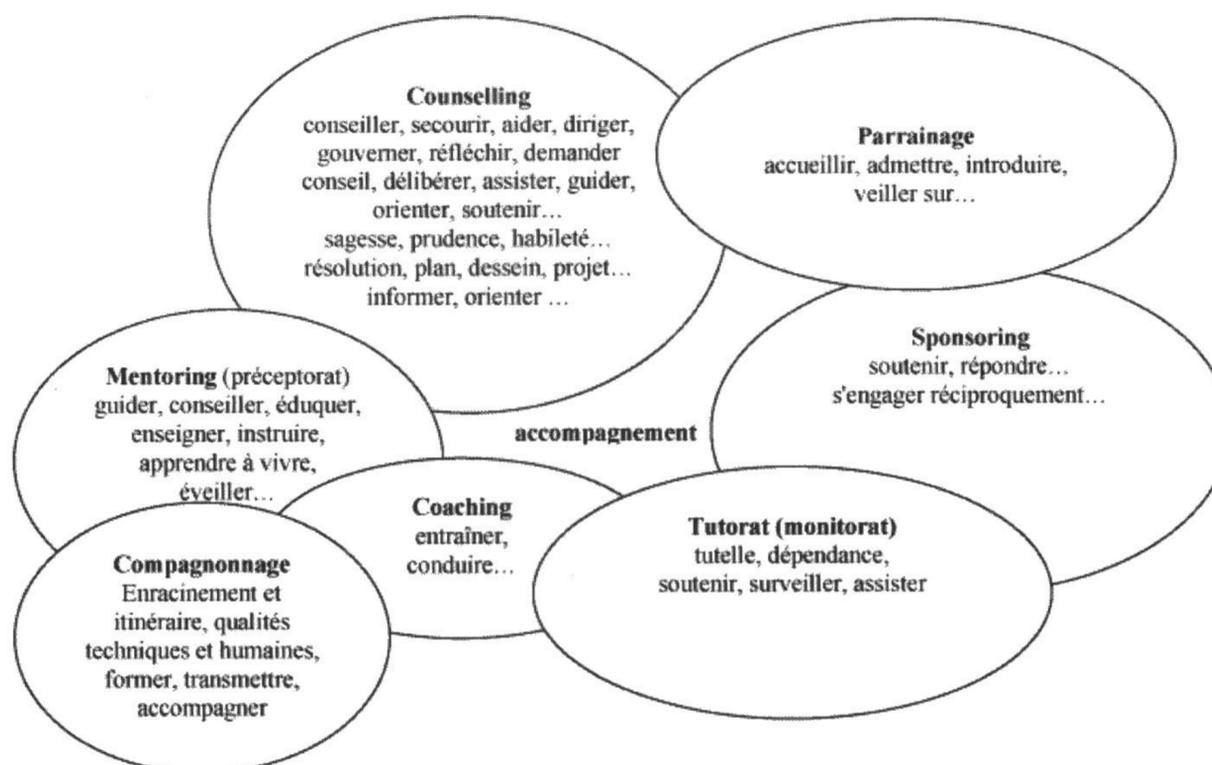


Figure 2. Nébuleuse de l'accompagnement (Paul, 2004, p. 77)

Enfin, les principes andragogiques serviront à évaluer si les pratiques et les types d'accompagnement recensés respectent les besoins de l'apprenant adulte et favorisent la professionnalisation.

Les principes andragogiques

Les principes andragogiques énoncés par Knowles (1978) sont centrés sur les besoins de l'adulte et les moyens mis en œuvre pour favoriser ses apprentissages. Le tableau 1 décrit les principes andragogiques du point de vue des caractéristiques de l'adulte apprenant et des éléments qui favorisent son apprentissage selon Knowles (1990).

Tableau 1. Principes andragogiques d'après Knowles (1990)

Caractéristiques de l'adulte	Moyens qui favorisent l'apprentissage
Veut savoir pourquoi il a besoin d'apprendre avant d'entreprendre l'apprentissage, connaître les conséquences positives de l'apprentissage versus les conséquences négatives de ne pas apprendre.	Mettre en valeur les apprentissages, les situer en contexte.
Est responsable de ses décisions de ses choix. Est apte à s'autodiriger (concept d'autodétermination).	Négocier les objectifs avec l'apprenant et le rendre responsable de ses apprentissages. Accroître l'autogestion.
Possède un bagage d'expériences professionnelles et personnelles (qualités et quantités) à partir desquelles il construit son identité. Est aussi une ressource d'apprentissage.	Reconnaître les différences individuelles et utiliser des techniques qui mobilisent les expériences des apprenants comme une ressource. Rendre l'adulte conscient de son propre bagage et son influence sur sa perception du monde.
Est prêt (aptitude et volonté) à apprendre ce qui est nécessaire pour lui permettre de faire face à une situation qu'il vit ou anticipe.	Préparer l'apprentissage par la présentation de modèles de performance, gestion de carrière, gestion du rendement, etc.
Sa motivation intrinsèque (estime de soi, satisfaction au travail, qualité de vie) et parfois extrinsèque (meilleur emploi, promotion, meilleur salaire, emploi).	Être conscient des obstacles : accessibilité, capacités, temps, ressources, offre, non-respect des principes andragogiques.
Apprentissage centré sur une tâche, un problème, un intérêt, sur ce qu'il vit.	Présenter les nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être en contexte, dans des situations réelles qui collent à la réalité des apprenants.

Les limites de l'essai

Ce projet vise à mettre en lumière les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation, au sens du développement professionnel, par l'expérience au travail des employés spécialisés de la fonction publique fédérale. Bien que mes lectures aient permis de dégager des éléments intéressants sur la professionnalisation des activités (les mécanismes de constitution de groupes professionnels; leur mode de fonctionnement; leur cadre législatif; les référentiels d'activités, de savoirs, de compétences et de formation initiale; et les codes de conduites), ce sont des thèmes qui ne feront pas l'objet d'une réflexion plus approfondie dans le cadre de ce projet. Les activités de professionnalisation formelles des individus à l'extérieur du travail comme les formations universitaires, les certifications professionnelles et la formation professionnelle continue sont aussi exclues. Enfin, l'élaboration d'un programme d'accompagnement andragogique pour favoriser la professionnalisation par l'expérience n'était pas le but visé par ce projet.

Voici qui complète les éléments du cadre théorique. Le prochain chapitre porte sur la méthodologie retenue pour atteindre mes objectifs d'apprentissage.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie et les outils élaborés en vue d'atteindre mes objectifs d'apprentissage et de répondre à ma question de développement professionnel.

L'accompagnement qui favorise la professionnalisation par l'expérience est au centre de mon questionnement par son lien avec le contexte de mon travail actuel et mes aspirations professionnelles à plus long terme. Les objectifs d'apprentissage se construisent autour des concepts de la professionnalisation, de l'apprentissage expérientiel et de l'accompagnement, le tout à la lumière des principes andragogiques. Pour répondre à ma question de développement professionnel et être en mesure de fournir des conseils sur les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation par l'expérience au travail des employés spécialisés de la fonction publique fédérale, j'ai besoin de connaissances supplémentaires sur les pratiques exemplaires de professionnalisation au travail, les étapes du processus de l'apprentissage expérientiel présentes dans ces pratiques et les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation chez l'adulte par l'expérience au travail. L'approfondissement de ces éléments s'inscrit dans une suite logique d'activités d'apprentissage entreprises dans le cadre du DESS en andragogie. Attendu que ce projet visait l'acquisition de connaissances, il s'appuie sur une recherche documentaire qui a permis de recenser les écrits pertinents, de les analyser et de faire le compte rendu de mes apprentissages dans ce rapport de lecture.

La recherche documentaire

Les objectifs de cette recension des écrits, dans le cadre de ma M. Éd., sont de documenter les pratiques de professionnalisation par l'expérience, de mieux comprendre les étapes de l'apprentissage expérientiel sollicitées dans ces pratiques et d'identifier les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation chez l'adulte. Pour réaliser cette recension des écrits, une recherche documentaire a été réalisée selon l'ouvrage méthodologique de Fortin et Gagnon (2010). La recherche dans le catalogue de la bibliothèque de l'UQO, des autres bibliothèques et des bases de données de périodiques (Tableau 2) a permis d'identifier plus de 300 publications pertinentes à mon projet de développement. Les mots-clés utilisés pour la recherche documentaire initiale correspondent aux concepts présentés dans le cadre théorique (Tableau 2). L'application de critères d'inclusion comme l'année de publication après 2010 à l'exception des textes fondateurs, la révision des écrits par les pairs, de thèses et le choix de monographies de collectifs de chercheurs et de praticiens, principalement en français, a permis de retenir et de consulter 94 textes pour mon analyse initiale. Mon rapport final contient 86 références relatives à mon cadre théorique, ma synthèse et mon bilan d'apprentissage.

Les documents relatifs aux pratiques de professionnalisation au travail ont été identifiés, recensés et analysés. Cette démarche, expliquée dans la prochaine section, m'a permis de faire une synthèse de ce que la littérature rapporte sur l'accompagnement qui favorise le développement professionnel par l'expérience au travail et d'énoncer une réponse à ma question de recherche (Fortin et Gagnon, 2010).

Tableau 2. Outils de recherche documentaire et mots clés

Outils de recherche	<p>Outil de découverte de la bibliothèque UQO</p> <p>CAIRN, EBSCO, ERIC, Érudit</p> <p>Education Research Complete, Business Research Complete, Google Scholar</p>
Mots clés	<p>Professionnalisation</p> <p>Professionnalisation et développement de compétences - <i>professionalization and competency development</i></p> <p>Analyse des pratiques</p> <p>Développement professionnel – <i>professional development</i></p> <p>Apprentissage organisationnel – <i>organisationnel learning</i></p> <p>Formation professionnelle – <i>professional development</i></p> <p>Formation continue – <i>continuous development</i></p> <p>Pratiques professionnelles – <i>professional practices</i></p> <p>Apprentissage expérientiel – <i>experiential learning</i></p> <p>Pratique réflexive – <i>reflection</i></p> <p>Apprentissage au travail – <i>On the job learning</i></p> <p>Autoapprentissage – <i>self-directed learning</i></p> <p>Expérience et travail – <i>work experience</i></p> <p>Groupe de codéveloppement</p> <p><i>Action Learning circle</i></p> <p>Accompagnement</p> <p>Mentorat,</p> <p>Parrainage</p> <p>Coaching</p> <p>Compagnonnage, etc.)</p> <p>Andragogie</p>

La recension des écrits

Dans le but de conserver des traces de mes activités de recherche documentaire et de recenser l'information d'une manière à pouvoir en dégager des éléments d'analyse et de réflexion, j'ai utilisé le logiciel EndNote comme outil de consignation des données. Une grille de lecture et un journal de bord ont servi d'outils d'analyse.

EndNote

J'ai utilisé le logiciel EndNote pour la gestion de mes 334 références bibliographiques. J'ai créé ma propre base de données à partir de références que j'ai importées des bases de données et des catalogues de bibliothèques. J'y ai ajouté le texte intégral en format PDF pour chaque référence. EndNote s'utilise avec le logiciel Word lors de la rédaction pour produire automatiquement une liste de références respectant des normes de présentation choisies. C'est un outil qui m'a permis de gérer efficacement les documents relatifs à mon projet et qui a facilité la rédaction de l'essai.

Grille de lecture

L'analyse à partir d'une grille de lecture correspondant au cadre théorique et à ma question initiale de développement professionnel m'a permis de poser un regard critique sur les écrits et d'en dégager d'éventuelles pistes de solution à ma problématique (appendice B). La grille de lecture a permis de mettre en lumière des pratiques de professionnalisation (objectif spécifique 1) selon le modèle des six voies de professionnalisation de Wittorski (2007), les étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) associées aux pratiques identifiées (objectif spécifique 2) et les types d'accompagnement (Paul, 2004) qui

soutiennent la professionnalisation par l'expérience (objectif spécifique 3). De plus, un examen au regard des principes andragogiques (Knowles, 1978) et des caractéristiques de l'apprenant adulte a permis de dégager des éléments qui favorisent ou entravent les apprentissages et la professionnalisation. L'appendice C illustre le résultat de mon analyse.

Journal d'apprentissage

Mon journal d'apprentissage (appendice D), inspiré de Paré (2003), a servi à consigner mes activités d'apprentissage et à réfléchir sur ma démarche. Le journal a permis de consigner les éléments de réflexion sur les activités de recherche à mesure qu'elles se déroulaient et de mettre en lumière les apprentissages en lien avec les objectifs. Il a aussi permis de dégager les éléments de ma démarche, les difficultés rencontrées et le déroulement de mon projet. Ces renseignements sont nécessaires à la rédaction de la synthèse de ma recherche documentaire et du bilan de mes apprentissages.

Échéancier

L'échéancier à l'appendice E décrit les étapes ayant mené au dépôt de l'essai de M. Éd. en mars 2017.

CHAPITRE IV
SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE

Ce compte rendu de mes lectures vise essentiellement à mettre en lumière le type d'accompagnement qui favorise la professionnalisation par l'expérience au travail. Il s'appuie sur une recension de pratiques de professionnalisation, soit dans la perspective de l'offre de formation au travail ou de l'organisation du travail, qui contribuent à l'apprentissage dans l'exercice d'une activité. En vue de répondre à ma question de développement professionnel – Quels types d'accompagnement favorisent la professionnalisation, au sens du développement professionnel, par l'expérience au travail des employés spécialisés de la fonction publique fédérale? – j'ai entrepris de consulter des bases de données documentaires pour recenser certaines pratiques exemplaires de professionnalisation, identifier les étapes du processus de l'apprentissage expérientiel sollicitées dans chacune et les types d'accompagnement qui les favorisent.

Pratiques de professionnalisation

Ma démarche a permis de recenser une trentaine de pratiques qui favorisent la professionnalisation par l'expérience au travail. Elles sont présentées dans la grille d'analyse à l'appendice C. Certaines de ces pratiques s'inscrivent dans une logique de professionnalisation des personnes, lorsque « les processus de professionnalisation se concrétisent dans des dynamiques individuelles de production de savoirs inscrites dans des activités éducatives, formatives et professionnelles différenciées tout au long de la vie (*transformative learning*, reconversions professionnelles) » (Roquet, 2012, p. 86). Toujours selon Roquet, certaines de

ces pratiques s'inscrivent dans une logique de professionnalisation de l'organisation par le biais d'offre de formation au travail ou d'organisation du travail.

Les pratiques de professionnalisation relatives à l'offre de formation au travail visent la transmission et l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être par les individus. Parmi celles-ci on compte par exemple : le stage (Conjard et Devin, 2007; Denoux, 2014; Eraut, 2011; Mohib, 2011), le programme d'apprenti (Filliettaz, 2011; Hordern, 2015; Matsuo, 2014), le programme d'insertion professionnelle (Leroux et Mukamurera, 2013; Matsuo, 2014), les programmes de mentorat, tutorat et coaching (Conjard et Devin, 2007; McCauley *et al.*, 2014; Mohib, 2011), la rotation de postes (Eraut, 2011), le groupe de codéveloppement (Marquardt et Waddill, 2006; Payette, 2009; Payette et Champagne, 1997) et le réseau d'échanges réciproques de savoirs (RERS) (Fernagu Oudet, 2012; Van Den Abeele et Van Den Abeele, 2014).

Selon Wittorski (2016), les pratiques de professionnalisation relatives à l'organisation du travail visent en premier lieu l'apprentissage organisationnel et l'efficacité du travail collectif et individuel. Parmi celles-ci, on retrouve des pratiques axées sur l'amélioration continue des résultats du travail, de la productivité et du rendement. Mohib (2011), Fernagu Oudet (2012) et Le Boterf (2007) présentent des exemples d'organisation du travail aux visées professionnalisantes comme les groupes d'analyse de pratiques, les groupes de projet, l'ilot de production, les cercles de qualité, la gestion de projets, l'évaluation, l'audit, la communauté de pratique, le travail collaboratif et le *lean management*. Le briefing-débriefing (Barbaroux et Godé, 2016; Godé, 2012), une pratique militaire de retour d'expérience (Gautier, 2012) utilisée comme outil d'apprentissage organisationnel, fait aussi partie de cette catégorie. De plus, une étude de Juillet (2016) a récemment qualifié la vérification interne comme un autre

« outil d'apprentissage organisationnel ». Enfin, toutes ces pratiques contribuent à la professionnalisation des organisations, des activités, et elles ont par le fait même une incidence sur le développement des compétences individuelles.

Parmi les pratiques recensées à l'appendice C, j'ai retenu pour fin d'analyse un échantillon de sept (7) pratiques correspondant aux six voies de la professionnalisation proposées par Wittorski (2007) à l'appendice A. Les pratiques retenues s'inscrivent dans un cadre de formation qui favorise la transmission de savoirs et l'apprentissage au travail ou dans un cadre d'organisation du travail qui favorise l'amélioration des pratiques et l'efficacité (Wittorski, 2010). Le stage, le programme d'insertion professionnelle et le *lean management* sont déjà des pratiques mises en œuvre dans mon milieu de travail, la fonction publique fédérale. Elles ont été retenues afin d'examiner les facteurs qui favorisent ou nuisent à leur mise en œuvre. Le RERS, le groupe de codéveloppement, le coaching managérial et le briefing-débriefing ont été retenus comme pratiques innovantes pour mon contexte de travail. L'analyse de ces pratiques, en particulier, a également permis de dégager des éléments de réponses intéressants relativement aux types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation au travail; c'est pourquoi elles me semblaient être les plus pertinentes.

Les sept pratiques sont décrites et analysées brièvement dans les pages qui suivent, en conformité avec les objectifs d'apprentissage spécifiques. Elles seront ainsi examinées à la lumière de la grille d'analyse des six voies de professionnalisation (Wittorski, 2007), des étapes du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et des types d'accompagnement proposés par Paul (2004). Finalement, c'est à partir des principes andragogiques Knowles (1990) qu'elles seront analysées pour déterminer les types

d'accompagnement qui favorisent davantage la professionnalisation. Le tableau 3 présente la synthèse de mon analyse.

Tableau 3. Synthèse des pratiques de professionnalisation en fonction du cadre d'analyse

	Pratiques de professionnalisation	Voies professionnalisation de Wittorski (2007)						Apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)				Types d'accompagnement (Paul, 2004)					Principes andragogiques (Knowles, 1990)				
		Voie 1 - Logique de l'action	Voie 2 - Logique de la réflexion et de l'action	Voie 3 - Logique de la réflexion sur l'action	Voie 4 - Logique de la réflexion pour l'action	Voie 5- Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	Voie 6 - Logique de l'intégration assimilation	Expérience concrète	Observation réflexive	Conceptualisation abstraite	Expérimentation active	Parrainage	Mentorat	Coaching	Tutorat	Compagnonnage	Counseling	Apprentissages mis en contexte	Autogestion des apprenants	Tient compte de l'expérience des participants	Possibilités de transfert identifiées
Formation	Stage en milieu de travail		X			X	X	-	-	X	X			X			X				X
	Réseau d'échanges réciproques de savoirs		X			X	X	-	-	X	-	X	X		X		X	X	X	X	X
Formation ET Organisation du travail	Programme d'insertion professionnelle	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	X		X		X		X	X	
	Groupe de codéveloppement		X	X	X	X	-	X	X	-			X		X	X	X	X	X	X	X
	Coaching managérial	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X			X			X	X	X	X	X
Organisation du travail	Briefing-Débriefing			X	X	X	-	X	-	X			X	X		X		X		X	X
	Lean management			X	X	X	-	-	X	X			X		X		X		X	X	X
	*X = dominant	2	3	5	5	7	1	2	3	3	4	3	2	6	1	5	1	7	2	6	7

Stage en milieu de travail

Le stage en milieu de travail a été retenu comme une amorce de la professionnalisation des personnes dans le milieu de travail. C'est une pratique de formation en alternance (Conjard et Devin, 2007; Denoux, 2014; Eraut, 2011) entre le milieu de la formation initiale et du travail, qui vise à mobiliser des savoirs théoriques et pratiques à travers des compétences pratiques (savoir-agir). L'accueil du stagiaire dans le milieu de travail lui permet de mobiliser ses savoirs, d'en acquérir de nouveaux et de se familiariser avec la culture de l'organisation et de l'activité professionnelle. Le succès du stage repose sur un partenariat entre les organisations et les institutions d'enseignement qui contribuent à mettre en place des conditions particulières de réussite comme des tâches significatives qui se situent dans la zone proximale de développement des stagiaires (Vygotski, 1939), un accompagnement différencié (Matsuo, 2014), ainsi que des temps d'observation, de réflexion et d'expérimentation.

Réseau d'échanges réciproques de savoirs

Le réseau d'échanges réciproques de savoirs (RERS) est une pratique de formation au travail. Selon Fernagu Oudet (2012), c'est « un outil au service de la professionnalisation des personnes et de leurs activités » (p. 8). Van Den Abeele et Van Den Abeele (2014) présentent le RERS mis sur pied à la Poste française en 2006 comme une pratique innovante de développement des employés. Le concept, qui a vu le jour dans les années 70, est attribué à Claire et Marc Héber-Suffrin. Le RERS s'est surtout répandu dans des milieux scolaires et communautaires avec pour objectifs la socialisation et l'acquisition de savoirs pour tous les participants (Héber-Suffrin et Grelet, 2016). Les savoirs y sont une monnaie d'échange et tous les participants ont des savoirs à partager. Les participants du RERS sont à la fois apprenants

et enseignants. Le RERS repose sur quatre principes : le volontariat (les savoirs ne sont pas monnayables); la réciprocité (on donne et on reçoit des savoirs); la liberté d'échange (tout s'enseigne); et la parité (au sein du RERS, tous les savoirs ont la même valeur). Des infrastructures virtuelles et physiques sont mises à la disposition des participants pour recueillir et diffuser les offres et les demandes de savoirs. On y consigne aussi les modalités d'échanges et on en fait le bilan. Il ne s'agit pas d'échanger des documents. Tous les échanges se font en personne et sont confidentiels. Dans le cas d'organisations comme la Poste, on échange des savoirs relatifs à des situations professionnelles. En termes de limites, la mise en œuvre du RERS nécessite un appui inconditionnel de l'administration et des ressources pour son fonctionnement. Celle-ci est parfois compromise par les détracteurs de ces caractéristiques de volontariat, des savoirs appartenant aux personnes et non à l'organisation ou aux « experts » et enfin, de confidentialité des échanges (Van Den Abeele et Van Den Abeele, 2014).

Programme d'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est une étape du développement professionnel chez les enseignants (Leroux et Mukamurera, 2013); on peut penser qu'il en est de même dans d'autres métiers. Le programme d'insertion professionnelle est une pratique de professionnalisation au travail pour les employés nouvellement en poste qui vise à : les intégrer dans leur environnement de travail; améliorer leur efficacité et leur rendement; contribuer à leur satisfaction au travail; et appuyer leur développement professionnel. Le programme d'insertion professionnelle repose sur de nombreux dispositifs qu'on peut attribuer à la formation ou à l'organisation du travail comme : la collaboration et le soutien des pairs, le travail d'équipe, le mentorat, la communauté d'apprentissage, le conseil et la défense des

nouveaux par la gestion, l'entente de perfectionnement, l'entente de rendement, l'évaluation et le suivi du rendement (Matsuo, 2014), l'accueil dans la profession et le milieu de travail, l'établissement d'un réseau d'entraide et lorsque les ressources le permettent, l'ajustement des conditions de travail des débutants (Leroux et Mukamurera, 2013). Ce type de programme assure une meilleure transition des employés dans leurs nouvelles fonctions, en leur donnant accès à des outils de travail et à du soutien pour prévenir ou faire face aux difficultés. Cependant, ce type de programme nécessite des investissements de temps et de ressources relativement importants, ce qui peut être considéré comme une perte de productivité à court terme dans certains milieux. De plus, ceux qui soutiennent l'insertion des débutants n'ont pas toujours les compétences requises pour exercer un accompagnement différencié. Ils ont besoin d'outils et de formation pour exercer adéquatement leur rôle d'accompagnateur (Matsuo, 2014).

Groupe de codéveloppement

Le groupe de codéveloppement ou groupe d'action formation tire son origine de travaux de Revans (1982) sur les groupes d'*action learning*. L'approche de formation s'appuie sur la méthode d'analyse de cas en petit groupe où chaque participant partage avec le groupe un élément de sa pratique professionnelle qui pose problème (Payette, 2009; Payette et Champagne, 1997). C'est une approche structurée de réflexion individuelle et collective accompagnée d'un animateur. Selon Marquardt (2014), elle se construit autour de six composantes : une problématique; un groupe de quatre à huit personnes; une démarche axée sur le questionnement et la réflexion; le pouvoir des individus de mettre en œuvre un plan d'action; un engagement des individus, du collectif et de l'organisation à apprendre; et la présence d'un coach.

Payette (2001, 2009) fait référence à une démarche de consultation pour décrire le fonctionnement du groupe de codéveloppement et attribue des rôles de clients et de consultants aux participants. On retrouve à l'appendice F une représentation des interactions entre les participants et l'animateur-coach. Dans ce schéma les consultants (pairs et animateur) aident le client en le questionnant, en lui suggérant des solutions, en remettant en question ses manières d'agir et de penser. L'animateur-coach joue, en plus du rôle de consultant, un rôle d'organisateur du fonctionnement du groupe. Il a des fonctions de stimulation du questionnement, de rétroaction formative et de modération. La consultation se déroule en six étapes : exposé de la problématique ; clarification de la problématique par des questions d'information ; établissement du contrat de consultation ; réactions, commentaires et suggestions des consultants ; synthèse et plan d'action ; établissement des apprentissages et évaluation. Dans le groupe de codéveloppement, les questions sont un outil plus important que les réponses pour stimuler les échanges, promouvoir le dialogue et apprendre (Argyris et Schön, 1974).

La pratique a l'avantage d'arrimer travail et formation. Selon Payette (2001) les participants au groupe de codéveloppement « travaillent en se formant et se forment en travaillant » (p.41). Le succès de cette pratique repose cependant sur le pouvoir d'agir des individus pour la mise en œuvre de leur plan d'action (Marquardt et Waddill, 2006).

Coaching managérial

Le coaching est un dispositif de formation qui a fait son entrée dans les organisations dans les années 80 (Nizet et Fatien Diochon, 2014). Associé initialement au domaine du sport où il a pour but de transformer un point fort en point d'excellence (Devienne, 2015), il est

aussi utilisé pour l'amélioration de points faibles. Le coaching a donc deux objectifs : le développement du potentiel de l'individu et l'amélioration de sa performance. « L'idée principale est celle d'un entraînement justifié par un défi de changement » (Paul, 2009, p. 93).

Le coaching managérial émerge aujourd'hui comme une pratique de supervision des équipes de travail. Il s'est développé comme un outil d'amélioration du rendement, de développement professionnel et d'engagement des employés. Selon Bommelje (2015), le coaching fait partie des compétences essentielles des leaders d'aujourd'hui. L'acte de coaching se fait à travers des conversations entre le superviseur et son employé et s'appuie sur une bonne relation employé-superviseur. L'entente de rendement et le plan de développement font office de contrat. À travers les conversations, les objectifs de travail sont négociés en vue d'une optimisation du rendement de l'employé. L'adoption par le superviseur d'une posture de coach, nécessite cependant un changement de culture « de commandement » à une culture plus humaniste et motivationnelle. Bommelje (2015) définit les trois outils du superviseur coach : l'écoute, les bonnes questions et des objectifs SMART (simples, mesurables, atteignables, réalistes et dans un temps précis) pour l'employé. Cette pratique est cependant caractérisée par une tension entre les besoins individuels et les exigences en matière de rendement pour l'atteinte des objectifs de l'organisation (Bommelje, 2015).

Lean management

Le *lean management*, aussi appelée gestion allégée (Le grand dictionnaire terminologique, <http://www.granddictionnaire.com>), est un modèle d'organisation du travail qui vise l'amélioration continue de l'efficacité (l'atteinte des objectifs) et de l'efficience (utilisation optimale des ressources pour atteindre les objectifs) des organisations, par

l'examen des pratiques et des processus (Sarazin, 2013). Le double objectif du *lean management* est la satisfaction complète des clients de l'entreprise et le succès de chacun des employés (Womack et Jones, 2005). Le *lean management* repose sur un ensemble de techniques et d'outils qui font appel aux compétences des travailleurs pour analyser les pratiques, éliminer le gaspillage dans les processus de production et améliorer la qualité du produit ou du service pour le client. L'approche est une évolution du système de production élaboré chez Toyota dans les années 80 (Ohno, 1990; Womack et Jones, 2005). La roue de Deming (Deming, 2000), *plan, do, check, act* (PDCA), présentée à l'appendice G est l'outil de résolution de problème utilisé pour l'analyse des processus en vue de leur amélioration continue dans le *lean management*. Originellement appliquée au secteur manufacturier, le modèle de gestion s'est déployé dans un ensemble de secteurs depuis le début des années 2000, notamment la santé, l'éducation, les finances et l'administration publique (Martin, 2015; Ughetto, 2012). Malheureusement, on observe dans certains milieux de travail que cette recherche d'efficacité et d'efficience est associée à une intensification du travail, des problèmes musculo-squelettiques et à une diminution de la satisfaction des travailleurs (Martin, 2015; Ughetto, 2012). Une autre conséquence du *lean management* identifiée par Martin (2015) est une diminution de certaines compétences (*deskilling*) chez les travailleurs du secteur public. Dans un environnement où l'organisation du travail mène la standardisation des processus, on élimine la complexité des tâches et on observe une diminution du pouvoir décisionnel et de l'autonomie des travailleurs. Utiliser le *lean management* comme simple outil de réduction de coûts plutôt que de viser une offre de produits et services améliorés au client comporte des risques de compromettre la mise en œuvre de l'approche et la santé des travailleurs (Womack et Jones, 2005).

Briefing-débriefing

Le briefing-débriefing est une pratique de retour d'expérience (Gautier, 2012) qui permet d'analyser des situations critiques et d'en tirer des apprentissages individuels, collectifs et organisationnels. Les pratiques de retour d'expérience sont utilisées dans les milieux de la défense, de la sécurité civile, de l'aviation et de la santé. Le briefing consiste à rappeler les objectifs de l'activité et à clarifier la séquence des événements avant l'exercice de simulation. Le débriefing suit les exercices de simulation. Il consiste à faire un examen systématique des erreurs commises par les équipes et leurs membres dans le but de tirer des leçons et d'apprendre de ces erreurs (Barbaroux et Godé, 2016; Kolbe, Grande et Spahn, 2015). Le débriefing suivant l'activité commence généralement par une expression du ressenti de la personne qui reçoit la rétroaction. Il s'en suit un questionnement et une discussion critique sur l'action, les conséquences et les solutions/corrections à apporter. La fonction principale du débriefing est l'apprentissage individuel, mais il contribue à l'apprentissage du collectif. Des facteurs techniques et sociaux (organisationnels, culturels et psychologiques) peuvent entraver l'efficacité de l'apprentissage de ses erreurs (Cannon et Edmondson, 2005). Les facteurs techniques sont attribués à une connaissance insuffisante des méthodes d'analyse et de résolution de problèmes, et à la complexité des systèmes qui rendent difficile la détection des erreurs. La tolérance de l'organisation à l'erreur, le traitement des erreurs en groupe et la sécurité psychologique sont les facteurs sociaux à considérer.

Ces descriptions donnent un aperçu des sept pratiques retenues. Je vais maintenant les examiner à travers la grille d'analyse des voies de la professionnalisation de Wittorski (2007).

Les six voies de la professionnalisation

Au regard des six voies de professionnalisation de Wittorski (2007) présentées à l'appendice A, les sept pratiques retenues s'inscrivent toutes dans la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action (voie 5). Toutes ces pratiques ont une dimension collective et placent l'apprenant dans des situations de coconstruction de nouveaux savoirs ou de cotransformation des pratiques. Le tiers qui accompagne (coach, tuteur, parrain, superviseur, collègue) a un rôle de transmission de savoirs, d'entraînement à la réflexion et de soutien à l'adaptation progressive des connaissances professionnelles. Par exemple, le stage et le programme d'insertion professionnelle permettent aux stagiaires et recrues de comprendre leur rôle et leurs responsabilités au sein du groupe professionnel auxquels ils appartiennent dorénavant. La traduction culturelle et l'appartenance au groupe contribuent à la construction de leur identité professionnelle.

Le *lean management*, le briefing-débriefing, le groupe de codéveloppement, le coaching managérial et le programme d'insertion professionnelle sont des pratiques caractérisées par l'analyse rétroactive (réflexion anticipatoire) de l'activité pour son évaluation, son amélioration ou sa transmission. Elles correspondent à la logique de la réflexion sur l'action (voie 3). Ces pratiques correspondent aussi à la logique de la réflexion pour l'action (voie 4) puisqu'elles génèrent des plans d'action (réflexion prospective) qui visent l'amélioration continue de l'efficacité des activités (Wittorski, 2007). De plus, il est intéressant de constater comment, dans le cas des stages, l'organisation qui accueille des stagiaires est appelée à analyser les situations de travail pour être en mesure d'en transmettre les principes (Wittorski, 2007) dans des logiques de réflexion sur et pour l'action.

Dans le cas du stage, du RERS, du programme d'insertion, du groupe de codéveloppement et du coaching managérial, l'individu élabore avec le soutien d'un tiers des objectifs de développement à partir d'expériences personnelles problématiques ou en vue de faire face à des situations inédites. Ces pratiques permettent de faire face à des situations de travail vécues qui nécessitent une adaptation par rapport à des difficultés ou un changement, une intégration dans un nouvel environnement ou un désir de mobilité qui nécessite de s'initier à de nouvelles fonctions (Mayen, Métral et Tourmen, 2010). On est alors dans la logique de la réflexion et de l'action (voie 2), caractérisée par l'alternance entre la recherche d'information et son utilisation pour faire face à aux situations inédites.

Dans le cas des pratiques comme le coaching managérial et le programme d'insertion, de nombreux dispositifs sont utilisés avec la double intention de développer la personne et de soutenir sa performance au travail. L'ensemble des dispositifs de formation et d'organisation du travail ici déployés s'inscrivent dans tout le continuum des voies de professionnalisation de Wittorski (2007).

L'apprentissage expérientiel

Parmi les pratiques retenues, toutes se déroulent dans un contexte de développement des compétences professionnelles au travail. Bien, que les quatre étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel soient présentes pour chacune, le tableau 3 permet de relever des étapes dominantes (X) ou moins présentes (-) pour les différentes pratiques.

Le stage donne accès à l'expérience concrète du travail (Wittorski, 2007). Idéalement, les situations de travail sont adaptées aux capacités du stagiaire, des ressources sont mises à sa disposition, ses objectifs de développement sont clairs et réalistes, et le milieu est accueillant

pour le stagiaire. Le stage (Boutet et Villemin, 2014; Casimiro, Grenier, Tremblay, Desmarais et Beaulieu, 2014; Denoux, 2014; Maubant, Tribby et Denoux, 2014; Tribby, 2014) se déroule conformément aux quatre étapes de l'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984). Une approche progressive de stage débute normalement par l'observation des situations/tâches, une réflexion accompagnée par le tuteur, une consolidation et une intégration des nouveaux savoirs par le stagiaire et finalement une expérimentation active dans l'accomplissement de la tâche par le stagiaire. La capacité de réfléchir et de prendre du recul par rapport aux situations sera renforcée dans l'accompagnement par le tuteur dans le milieu de travail et le superviseur de stage provenant du milieu d'enseignement. Pour être professionnalisant, il s'appuie sur l'observation et la réflexion sur l'expérience. D'ailleurs, les formations initiales dites professionnalisantes (Merhan, 2014) visent le développement de praticiens réflexifs (Schön, 1994) en mesure d'apprendre continuellement en donnant du sens à leurs expériences (Kolb, 1984).

Selon les étapes du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), le besoin de savoirs s'exprime après une réflexion sur sa pratique et une prise de conscience du demandeur à l'égard des expériences de travail vécues avec plus ou moins de satisfaction ou des situations envisagées. C'est le cas des utilisateurs du RERS qui font appel à des collègues ayant intégré des savoirs à partir de leurs expériences dans le but de les acquérir à leur tour. Les échanges et leur préparation permettent aussi à celui qui offre ses savoirs d'adopter une posture réflexive par une mise à distance de sa pratique et des savoirs qu'il a accumulés (Fernagu Oudet, 2012). Il pourra lui-même être appelé à transformer ses savoirs à travers sa propre réflexion. L'expérimentation active ou le transfert sera évalué par le demandeur et l'animateur du RERS.

Pour ce qui est des programmes d'insertion professionnelle, leur formalisation contribue à valoriser le potentiel formateur de l'expérience et l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1938). Dans ce type de programme, les organisations peuvent agir sur les situations en adaptant la charge de travail (Leroux et Mukamurera, 2013). Elles favorisent la réflexion par le jumelage à un tiers, l'intégration par la participation à une communauté d'apprentissage (Bootz, 2009; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011) ou un groupe de codéveloppement (Payette, 2009; Payette et Champagne, 1997), et l'expérimentation active dans la mise en œuvre des plan d'action.

L'exercice de résolution de problème, caractéristique du groupe de codéveloppement (Payette, 2009; Payette et Champagne, 1997) décrit plus haut, repose aussi sur la réflexion, la création de nouveaux savoirs et leur l'intégration à travers une réorganisation de la vision des participants pour faire face aux situations. Le succès de la démarche repose sur la mise en œuvre du plan d'action élaboré par chaque participant (Marquardt et Waddill, 2006). Cette composante correspond à l'expérimentation active.

Le coaching managérial et le briefing-débriefing favorisent particulièrement l'expérimentation active. Dans le cas du coaching managérial, les objectifs de performance sont définis en fonction des savoirs du coaché, de ses forces (Bommelje, 2015). Son besoin de transformation s'exprime après une réflexion sur sa pratique et l'expérience vécue ou observée. À travers les échanges et le questionnement par le superviseur, il y a une prise de conscience du demandeur vis-à-vis d'expériences de travail problématiques. Le coaching managérial vise la réflexion et l'élaboration d'un plan d'action pour le transfert et l'expérimentation active par le coaché. Avec le briefing-débriefing, des expériences concrètes sont planifiées et ensuite rapportées en détails. La réflexion approfondie sur l'expérience et les

erreurs identifiées vise une transformation et une création de savoirs pour en arriver à corriger le schème d'action qui a mené à l'erreur et finalement la possibilité de faire mieux la prochaine fois (Kolbe *et al.*, 2015).

L'objectif du *lean management* est la création des savoirs pour améliorer l'efficacité et l'efficience de l'organisation et des personnes (Womack et Jones, 2005). Les individus et les équipes examinent les situations, se questionnent sur leurs actions, les motifs de ces actions, la valeur de leurs actions par rapport au processus dans son ensemble et aux résultats. Le *lean management* fournit un cadre de réflexion sur les activités et les processus. Des animateurs guident la réflexion. Si les processus remis en question nécessitent un changement, les équipes de travail sont en mesure de tester sur le champ par les nouvelles façons de faire par l'expérimentation active. Elles seront assimilées seulement si elles ajoutent de la valeur (Womack et Jones, 2005). L'intégration et la mise en pratique des nouveaux savoir-faire et leur transfert dans de nouvelles situations contribuent au développement des compétences professionnelles des individus et des collectifs de travail.

Or, dans les sept pratiques explicitées, l'apprentissage expérientiel au travail ne se fait pas seul, il est appuyé aux différentes étapes par des tiers collègues, superviseurs ou experts. L'apprentissage est favorisé par divers types d'accompagnement : le parrainage, le tutorat, le mentorat, le compagnonnage, le coaching et le counseling (Paul, 2004). Ils sont présentés plus en détails ci-après.

L'accompagnement : sept pratiques

Le parrainage, le tutorat, le mentorat, le compagnonnage, le coaching, et le counseling sont parmi les types d'accompagnement présentés à la figure 2 de la nébuleuse de Paul (2004, p. 77) que l'on retrouve dans les sept pratiques retenues.

Le parrainage, tel que décrit par Paul (2004), correspond à la posture du pair qui facilite les relations au sein de l'organisation. « Ici se joue une dimension relationnelle d'engagement réciproque et de projection sur l'avenir avec un gage d'appartenance. » (Paul, 2009, p. 93). Ce type d'accompagnement s'observe dans les stages, le programme d'insertion et le RERS où un tiers respectivement, le responsable des stages dans l'institution d'enseignement, l'animateur du RERS et le responsable du programme d'insertion, joue un rôle de mise en relation pour la transmission de savoirs et leur mise en action au travail. Dans le RERS par exemple, le travail de l'animateur guide les participants dans l'identification de savoirs à partager ou recherchés et la préparation de demandes et d'offres des savoirs. Son rôle consiste ensuite à mettre en relation les participants selon les savoirs offerts et les savoirs demandés. Pour y arriver, l'animateur prépare, organise et anime des temps et des espaces de collaboration qui facilitent l'expression des demandes et les offres d'échanges de savoirs à travers la réflexion.

Le tutorat est un type d'accompagnement aux visées de développement et de production, mais aussi d'insertion professionnelle durant le stage (Paul, 2004). Le tuteur encadre le stagiaire durant son séjour dans l'organisation. Il accompagne le stagiaire dans le développement de ses compétences. Le tuteur joue aussi un rôle de premier plan dans la mise en place de situations de travail qui faciliteront le transfert des apprentissages, mais aussi dans

la transmission de savoirs spécifiques à ces situations. La rétroaction objective et continue contribue au renforcement et à l'ajustement de la performance du stagiaire. Paul (2004) souligne le rôle de

« l'accompagnement des stages comme facteur central de liaison entre milieu de formation et milieu de travail, car, s'il est offert selon l'approche réflexive et émancipatrice que nous décrivons, il permet l'accès aux pratiques réelles, indispensable au nécessaire soutien à la transformation de l'expérience » (p. 82).

La transformation de l'expérience est essentielle à l'intégration des savoirs et à l'apprentissage transformationnel (Mezirow, 2001). L'accompagnement formel par le tuteur qui joue un rôle de transmission, de soutien et de supervision, sera enrichi par la contribution informelle des équipes de travail. Dans le programme d'insertion professionnelle qui s'appuie sur un ensemble de mesures favorisant la professionnalisation, le mentorat a des visées de transmission de savoirs acquis par l'expérience et d'accompagnement de la transition au sein de la profession par la traduction culturelle, tout comme le tutorat (Boutet et Villemin, 2014).

Selon Paul (2004), le compagnonnage, est un type d'accompagnement qui vise la transmission, l'apprentissage et la pratique. Il évoque la notion de parité dans la hiérarchie comme celle qui existe entre les collègues des groupes de travail. Le stage, RERS, le programme d'insertion professionnelle, le groupe de codéveloppement, le briefing-débriefing et le *lean management* sont des pratiques caractérisées par ce type d'accompagnement. Le stage, selon Correa Molina et Gervais (2011), a aussi une dimension collective. Le groupe de travail, les collègues, contribuent la réussite de l'expérience de stage. Bien que les institutions de formation préparent les futurs professionnels à l'autonomisation et à la responsabilisation. Mohib (2011) souligne l'importance du besoin de reconnaissance par le groupe de travail pour favoriser l'engagement des individus dans l'action, l'agir professionnel. « Pour s'engager dans

l'agir professionnel, l'individu a besoin de se sentir autorisé par un groupe auquel il se réfère plus qu'à une figure qui fait autorité pour lui » (p. 67). Dans le RERS et le groupe de codéveloppement, le caractère de réciprocité, d'échanges et de parité des savoirs rappelle aussi cette relation de compagnonnage. Les processus de coconstruction des savoirs dans le groupe de codéveloppement, le briefing-débriefing et le *lean management*, valorisent les savoirs des participants, leur transmission après une réflexion collective sur les situations et leur mise en action. Ils sont caractéristiques du compagnonnage réflexif (Donnay et Charlier, 2008).

Dans sa description du groupe de codéveloppement, Payette (2004) fait référence à la posture du consultant, correspondant au counseling selon Paul (2004). Le counseling évoque « la dimension de délibération et de réflexion, menées ensemble à propos d'un projet » Paul (2009, p. 93). L'accompagnement permet de mobiliser les savoirs individuels et collectifs dans le but d'identifier des solutions à la mesure des besoins de celui qu'on désigne comme le client.

Le coaching est le type d'accompagnement le plus fréquent dans les pratiques retenues. Il s'inscrit dans une perspective de développement à travers des démarches de réflexion et de questionnement sur et pour l'action, mais aussi dans une perspective d'amélioration de la performance. L'animateur du RERS accompagne la démarche de transmission des savoirs par une réflexion sur les savoirs, comment ils ont été acquis, comment ils sont mobilisés et finalement comment les transmettre. Il a une posture de coach. Dans le programme d'insertion professionnel, l'entente de performance et le plan de développement établis entre le superviseur-coach et l'employé servent de cadre à son intégration (Bommelje, 2015; Conjard et Devin, 2007).

Matsuo (2014) propose quatre types d'habiletés des tiers accompagnants (appendice H) dans un modèle qui superpose le modèle de Kolb (1984) et la roue de Deming (2000) (appendice G). Ces comportements rappellent la posture du tuteur et du coach chez ceux qui accompagnent les recrues : 1) encourager à aller au-delà des objectifs, 2) encourager la pratique et surveiller les progrès, 3) fournir de la rétroaction positive, et 4) promouvoir la réflexion sur les résultats. De plus, l'étude de Matsuo (2014) suggère d'utiliser une approche d'intervention différenciée selon le nombre d'années d'expérience. Par exemple, encourager surtout la pratique et surveiller les progrès (2) et fournir de la rétroaction régulièrement (3) aux recrues avec moins d'une année d'expérience. Chez les employés plus expérimentés ayant plus de deux ans d'expérience, il suggère de les encourager à aller au-delà de leurs objectifs (1) et à réfléchir sur les résultats (4). Les habiletés des tiers accompagnant (Matsuo, 2014) à fournir de la rétroaction positive, promouvoir la réflexion sur les résultats, surveiller les progrès et encourager le dépassement, s'alignent avec le coaching managérial. Dans ce modèle de gestion des personnes, la responsabilité du superviseur dépasse le « quoi » : la délégation de tâches, la définition des attentes en matière de performance et la mesure du rendement. Le travail s'aligne clairement avec les objectifs de l'organisation, le « pourquoi ». Le travailleur est amené à voir sa contribution à la réussite de l'entreprise. Il s'agit ici pour le superviseur-coach de négocier avec son employé le « comment » : les compétences, les relations et les outils qui devront être mobilisés pour atteindre les objectifs. À travers un dialogue continu, une rétroaction, des discussions proactives sur des stratégies d'amélioration continue et de résolution de problèmes qui viennent de l'employé, le superviseur-coach influe sur la performance tout en contribuant au développement des personnes (Bommelje, 2015).

Dans le groupe de codéveloppement, le briefing-débriefing et le *lean management*, le coaching vise l'amélioration des pratiques professionnelles, à partir d'un plan d'action caractéristique du coaching. Dans ces pratiques l'animateur adopte une posture de coach pour guider la réflexion par le questionnement des agissements dans l'action et l'élaboration de plans d'action. Dans le cas du *lean management*, des experts internes ou externes accompagnent les équipes ou les individus. Le rôle de l'animateur-coach est essentiellement de poser les questions, de stimuler la réflexion et de faciliter l'identification de solutions par le dialogue. Ces temps de réflexion et la curiosité sont nécessaires pour créer un dialogue. Le succès de la méthode repose sur la formation de personnes ressources dédiées à l'accompagnement de sa mise en œuvre (Latta, 2012).

Le coaching, le parrainage et le compagnonnage sont donc les types d'accompagnement qui dominent dans les pratiques retenues. Nous allons maintenant voir dans quelle mesure le succès de ces pratiques et l'accompagnement de l'apprentissage expérientiel reposent sur le respect des principes andragogiques.

Une approche andragogique de la professionnalisation

Au regard des principes andragogiques (Knowles, 1978, 1990), l'apprentissage est favorisé quand sa valeur est située dans le contexte du travail. Les sept pratiques de professionnalisation par l'expérience de travail retenues permettent de faire des apprentissages relatifs à des situations professionnelles concrètes, soient en préparation de la situation, dans la situation ou après la situation. Les compétences à développer sont associées à des situations de travail propres à l'individu dans le cas du stage, du RERS, du programme d'insertion

professionnelle et du coaching managérial. Le groupe de codéveloppement, le briefing-débriefing et le *lean management*, en plus de s'appuyer sur le vécu de l'individu, tiennent compte du vécu du collectif de travail. La transférabilité des apprentissages dans les situations de travail est ce qui distingue les pratiques de professionnalisation au travail des formations traditionnelles. Toutes les pratiques visent des apprentissages qui sont immédiatement transférables.

Selon Knowles (1978, 1990), le bagage d'expériences de l'adulte est une ressource d'apprentissage. Le RERS, le groupe de codéveloppement, le briefing-débriefing et le *lean management* valorisent ce bagage d'expériences professionnelles des participants qui sont eux-mêmes des ressources d'apprentissage et d'amélioration continue. Le programme d'insertion reconnaît le potentiel de l'individu jugé lors de l'embauche comme répondant aux exigences du poste sur la base de ses qualifications et ses expériences. Son propre bagage de savoirs est mobilisé durant l'intégration. Le bagage d'expériences professionnelles et personnelles de l'adulte constitue le fondement sur lequel il construit son identité. Il est donc important de prendre en compte cette expérience dans l'accompagnement des pratiques relativement à la traduction culturelle (voie 5), comme c'est le cas dans le stage, le programme d'insertion et le coaching managérial. Les pratiques retenues utilisent toute l'approche maïeutique (Paul, 2004) du coaching. Le questionnement est utilisé pour guider la réflexion, mobiliser les expériences comme ressources et favoriser la prise de conscience chez l'individu de l'influence de ce bagage d'expériences sur la perception du monde.

Les principes andragogiques soulignent également la capacité de l'adulte à s'autogérer (Knowles, 1990). Le RERS, le groupe de codéveloppement et le coaching managérial favorisent l'autogestion des apprentissages. Le RERS permet au demandeur de

cibler ses besoins, définir ses objectifs, établir ses priorités, élaborer ses propres stratégies, planifier ses apprentissages et en évaluer les résultats. Dans le groupe de codéveloppement, le client expose son problème, élabore un plan d'action et est responsable de sa mise en œuvre. Le coaching-managérial favorise l'autogestion dans la négociation des objectifs de rendement et du plan de développement; il rend l'employé responsable.

L'adulte est aussi motivé à apprendre si cela lui permet d'affronter des situations réelles (Knowles, 1990). L'apprentissage au travail vise à combler un besoin de développement professionnel. Dans le stage et le programme d'insertion par exemple, il est motivé par la perspective de réussir la transition dans son emploi futur ou actuel. Pour la plupart des pratiques retenues, il y a une volonté d'apprendre qui est mue par une volonté d'amélioration de la performance ou l'anticipation de situations nouvelles. Cependant, pour le *lean management* et le briefing-débriefing, il est important de rappeler que les apprentissages sont avant tout motivés par le besoin d'efficience de l'organisation et ne sont donc pas nécessairement intrinsèques aux individus. Finalement, le débriefing qui met en évidence les erreurs individuelles devant un groupe se caractérise par une certaine tension associée à une menace à l'estime de soi. « L'entretien d'un climat de sécurité est indispensable à l'établissement de relations interpersonnelles saines sans lesquelles les émotions des acteurs (stress, peur, anxiété) peuvent devenir des barrières à l'apprentissage » (Barbaroux et Godé, 2016, p. 24). D'un point de vue andragogique, le débriefing doit, pour bien fonctionner, se dérouler dans un climat de sécurité.

Voilà qui complète l'analyse des sept pratiques exemplaires retenues. Cette analyse des pratiques devrait me permettre de proposer des mesures d'optimisation de l'accompagnement dans certaines pratiques de formation déjà utilisées dans mon milieu de

travail, comme le stage, le programme d'insertion et les groupes de codéveloppement. Bien que le RERS soit une approche innovante intéressante, sa mise en œuvre dans une organisation comme la fonction publique nécessite une volonté de l'organisation un investissement de ressources financières et humaines.

Le chapitre suivant présente le bilan des apprentissages et une synthèse des observations sur l'accompagnement qui favorise le développement des compétences professionnelles au travail.

CHAPITRE V
BILAN DES APPRENTISSAGES

L'objectif principal de mon projet de développement professionnel visait l'acquisition de connaissances sur les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation par l'expérience au travail. Pour atteindre mes objectifs d'apprentissage spécifiques, j'ai : 1) entrepris une revue de la littérature pour recenser des pratiques exemplaires de professionnalisation par l'expérience au travail; 2) identifié les étapes du processus de l'apprentissage expérientiel sollicitées dans les pratiques recensées; et 3) identifié les types d'accompagnement qui favorisent ces pratiques au travail.

Mon cadre théorique, qui s'articule autour des six voies de la professionnalisation de Wittorski (2007), du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), de la nébuleuse de l'accompagnement de Paul (2004) et des principes andragogiques de Knowles (1978, 1990), a servi à construire la grille d'analyse des pratiques retenues. Dans les pages qui suivent, je vais présenter : une synthèse des types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation par l'expérience en lien avec mes objectifs spécifiques de développement professionnel; une réflexion sur ma démarche et les obstacles rencontrés; et puis finalement, les implications théoriques et pratiques de cet essai.

L'accompagnement qui favorise la professionnalisation par l'expérience

Cette recension et l'analyse des textes s'appuient sur des études qui stipulent que la majorité des compétences professionnelles s'acquièrent au travail (McCall *et al.*, 1988; McCauley *et al.*, 2014). Si on apprend en faisant, est-ce qu'on se forme en travaillant? À mon avis, on se transforme (Mezirow, 2001).

Les pratiques de professionnalisation

Ma recension des écrits m'a permis de constater que l'évolution de l'organisation du travail et de la gestion des ressources humaines favorise de plus en plus la professionnalisation par l'expérience au travail des individus, des collectifs et des organisations. Avant, on comptait plus sur des dispositifs formels de formation à l'intérieur et à l'extérieur des organisations pour le développement professionnel des travailleurs, alors que récemment, on mise de plus en plus sur le potentiel professionnalisant du travail lui-même et la mise en place de conditions qui favorisent le développement des compétences (Fernagu Oudet, 2012; Fernagu Oudet et Batal, 2016). Mes recherches initiales sur la formation par l'expérience au travail m'ont menées vers des textes qui portaient principalement sur les stages, l'alternance travail-étude et l'appui à l'insertion dans de nouvelles fonctions. Dans ce type de pratiques, le stagiaire ou le nouvel employé, apprend à connaître la culture de l'organisation à travers la logique de la traduction culturelle (voie 5) (Wittorski, 2007) et acquiert des savoirs professionnels grâce à l'accompagnement, à la réflexion sur les situations (voie 3) et à l'expérimentation (voie 1). Ces pratiques contribuent à la construction de l'identité professionnelle et au développement des compétences professionnelles.

Le réseau d'échanges réciproques de savoirs (RERS) (Fernagu Oudet, 2012) est une pratique innovante de formation par alternance (voie 2) au sein d'une organisation. Les individus qui cherchent des réponses à des questionnements bien précis ont une solution de rechange aux livres, sites Internet et formation en classe, caractéristiques de la logique de l'intégration assimilation (voie 6) (Wittorski, 2007). Ils peuvent avoir recours à leurs collègues. Selon mes recherches dans les bases de données, cette pratique n'est pas très répandue dans les milieux de travail. J'ai seulement recensé des travaux relatifs à l'initiative de la Poste française (Fernagu Oudet, 2006; Van Den Abeele, 2010). Cependant, les pratiques qui sont axées sur l'analyse des pratiques pour l'amélioration continue, comme le groupe de codéveloppement, le *lean management* et le briefing-débriefing, favorisent elles aussi les échanges de savoirs entre les pairs.

Le *lean management* et le briefing-débriefing, des pratiques fondées sur l'analyse des pratiques professionnelles (voies 3 et 4: Wittorski, 2007) et leur lien avec l'apprentissage organisationnel, sont celles qui m'ont le plus éclairée dans mon questionnement. L'apprentissage organisationnel caractérise l'organisation apprenante. Les organisations apprenantes se composent d'individus qui apprennent (Ross et Senge, 2000; Senge, 1994). Ces organisations mettent en place des dispositifs qui favorisent la réflexion sur et pour l'action. Dans ces pratiques, la réflexion occupe une place prépondérante, soit qu'elle précède ou suive les situations. Cette réflexion assistée contribue à l'intégration et au transfert des nouveaux savoirs professionnels. Il y a aussi dans ces pratiques des occasions de transfert pour s'assurer que les savoirs professionnels sont intégrés ou transformés, le cas échéant. L'importance de la culture de travail dans un environnement qui veut apprendre de ses erreurs et s'améliorer de façon continue est soulignée dans la littérature (Marsick et Watkins, 2007). Par exemple, pour

que les travailleurs soient disposés à parler ouvertement de leur travail et des possibilités d'amélioration, il doit régner au sein des équipes un climat de confiance et de non-jugement (Barbaroux et Godé, 2016; Cannon et Edmondson, 2005; Kolbe *et al.*, 2015). L'accompagnement de ces pratiques s'appuie sur un cadre où les attentes et les conditions d'exécution sont clairement définies, et nécessite une bonne compréhension des dynamiques individuelles et collectives. La vérification interne, qui a servi de prémisse à ma problématique du point de vue de la professionnalisation, s'inscrit aussi dans cette logique de réflexion sur l'action. Désignée comme un outil d'apprentissage organisationnel (Juillet, 2016), la vérification interne analyse les processus et fait des recommandations à la gestion pour que celle-ci mette en œuvre des solutions avec son équipe pour corriger ou améliorer les processus qui posent un risque à l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Pour ce que Wittorski (2007) identifie comme l'apprentissage sur le tas (voie 1), le développement des compétences professionnelles se fait principalement dans l'action par l'observation et l'imitation. Le coaching managérial et le programme d'insertion professionnelle s'inscrivent en partie dans cette logique de l'action. Ces deux pratiques reposent sur les situations de travail significatives et un engagement des individus à apprendre de ses situations. Selon Marsick et Watkins (2007) il est important dans ce type d'apprentissage « de formaliser les opportunités et les attentes » (p. 36).

L'apprentissage expérientiel et la professionnalisation

Une analyse des pratiques au regard des étapes du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) m'a permis de constater que bien que toutes les étapes soient importantes dans le cycle de l'apprentissage, une prévalence des étapes de réflexion et

d'expérimentation active apporte une certaine lumière sur l'efficacité des pratiques retenues. La théorie des boucles d'apprentissage d'Argyris et Schön (1974) vient renforcer l'importance de la pratique et du transfert pour le perfectionnement et l'intégration des savoirs professionnels.

La grille d'analyse des voies de la professionnalisation proposée par Wittorski (2007) souligne l'importance de la réflexion dans le développement des compétences professionnelles. Dans toutes les pratiques retenues, la réflexion est un élément clé de la professionnalisation. La réflexion permet l'identification de problématiques se rattachant aux situations de travail, l'explicitation de savoirs intégrés de façon tacite, la recherche de solutions et l'élaboration de plans de mise en œuvre. L'accompagnement de la réflexion est aussi caractéristique de ces pratiques. Ces pratiques suscitent un dialogue entre le travailleur, son tuteur, son superviseur, ses collègues, son groupe de pratique et son coach pour trouver des solutions, intégrer les apprentissages et finalement mobiliser les nouvelles compétences dans les situations de travail inédites par l'expérimentation active. Par exemple, dans le RERS, l'explicitation de ses savoirs par celui qui offre de les partager exige une réflexion et parfois même une remise en question des savoirs intégrés au fil de ses expériences (Marsick et Watkins, 2007). Ces savoirs tacites sont formalisés et valorisés par les besoins du demandeur. Pour le demandeur, il s'agit de combler un besoin de savoirs qu'il a lui-même identifié. Savoirs qui seront mobilisés à très court terme.

Le transfert des apprentissages acquis dans la logique de l'assimilation intégration par des formations en dehors du milieu de travail est souvent mis à mal. Seulement 10 % des d'apprentissages réalisés dans ces formations seraient transférés (McCall *et al.*, 1988). L'examen des pratiques de professionnalisation au travail au chapitre précédant met en

évidence l'intention de transfert des savoirs, mais aussi l'intention d'aménagement de l'environnement pour favoriser l'expérimentation active. Le modèle proposé Matsuo (2014) par à l'appendice H a retenu mon attention, car il juxtapose les concepts de développement professionnel et de productivité. Il intègre le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et le modèle de résolution de problèmes proposés par Deming (2000) à l'appendice G, utilisé dans un contexte d'amélioration continue du travail. L'élaboration de plans d'action, qui caractérise la phase de planification de ce modèle, s'aligne avec le transfert des apprentissages dans le modèle de Kolb (1984). Cette possibilité de transfert des savoirs est à mon avis la clé du succès de la professionnalisation : la mise en œuvre de plans d'action ou de plans d'apprentissage, caractérise toutes les pratiques. L'accompagnement joue un rôle de premier plan dans l'étape du transfert.

L'accompagnement qui favorise la professionnalisation

Le coaching, le compagnonnage et le parrainage sont les types d'accompagnement dominants dans les pratiques exemplaires que j'ai analysées. Le tutorat, le mentorat et le parrainage, caractérisés par la traduction culturelle et la transmission de savoirs, sont les types d'accompagnement privilégiés dans le stage, le programme d'insertion et dans une certaine mesure pour le RERS.

Mon analyse révèle que le recours au coaching se formalise de plus en plus dans les pratiques de professionnalisation au travail. Il est intéressant de constater que :

C'est particulièrement dans le secteur de l'entreprise que se répand la pratique de coaching, partagée aujourd'hui entre deux courants. Le premier, définissant le coach comme entraîneur, est basé sur l'atteinte d'objectifs, la réussite, et une certaine forme de directivité. Le second s'inscrit dans une démarche de réflexivité par un soutien méthodique non directif. (Paul, 2009, p. 100)

Le premier correspond en partie au coaching managérial, au programme d'insertion et au stage, alors que le second est plus près de la posture d'accompagnement maïeutique qui caractérise le RERS, le groupe de codéveloppement, le *lean management* et le briefing-débriefing. L'approche par le questionnement en vue de mobiliser les savoirs des individus ou des équipes s'aligne bien avec le modèle de résolution de problème (Deming, 2000), l'élaboration de stratégies de mise en œuvre dans un contexte d'amélioration continue et d'apprentissage expérientiel. Il y a encore ici un alignement entre l'apprentissage et la performance des organisations.

L'organisation du travail et les pratiques de formation au travail facilitent l'interaction entre collègues et le travail d'équipe. Dans les pratiques comme le *lean management*, le briefing-débriefing, le programme d'insertion, le groupe de codéveloppement, le RERS et le stage, les savoirs des collègues sont sollicités, mis en mots, transformés et transmis. Le caractère de réciprocité et d'égalité des pairs rappelle les caractéristiques du compagnonnage. Je suis d'avis que le compagnonnage devrait être mis en évidence et revalorisé dans mon milieu de travail. L'exemple du RERS est particulièrement intéressant parce que selon moi, la pratique valorise les savoirs d'expérience du participant et place l'individu à la fois du côté de celui qui apprend et de celui qui instruit. Il est tour à tour accompagnant et accompagné. L'animateur du RERS a une posture qui rappelle le parrainage. Il a comme rôle de mettre en relation des personnes pour l'échange. C'est un type d'accompagnement de la professionnalisation que j'aimerais approfondir parce qu'il correspond au rôle que je joue présentement au sein de mon organisation dans l'accompagnement de la professionnalisation des membres de la collectivité de la vérification interne.

Ces types d'accompagnement tels que définis par Paul (2002, 2004, 2009) s'appuient sur une base relationnelle. Ils ont une influence sur le savoir-agir et l'engagement de l'individu à agir, mais n'ont pas nécessairement d'influence sur l'environnement où les plans d'action sont mis en œuvre. L'accompagnement est un élément de l'environnement de travail. Les travaux de Fernagu Oudet (2012) sur l'environnement de travail capacitant m'ont beaucoup éclairée parce qu'ils mettent de l'avant les concepts de l'engagement, le « vouloir-agir » et de la capacité, du « pouvoir d'agir », qui sont influencés respectivement par les dispositions individuelles et l'environnement de travail. Selon cette auteure, un environnement capacitant contribue « au développement de ces dispositions à apprendre, sans lesquelles il est difficile de penser qu'un individu puisse s'engager dans des situations d'apprentissages » (p. 25). Il repose aussi sur une prise en charge par les individus, le « vouloir-agir », de leur développement professionnel. Ce concept va au-delà du « savoir-agir » en situation, que j'ai utilisé pour définir les compétences professionnelles au début de cet essai. L'accompagnement est un élément de l'environnement parmi plusieurs qui influencent le pouvoir d'agir de l'individu. Il contribue à la mobilisation et à l'utilisation des ressources par les individus. L'organisation du travail est une autre composante de l'environnement qui influence le pouvoir d'agir, car elle détermine les conditions de mobilisation des savoirs, de leur transfert.

La grille d'analyse des voies de professionnalisation de Wittorski (2007) (appendice A) offre un cadre solide pour étudier l'acquisition de savoirs au travail dans différentes situations. Elle souligne l'importance de la réflexion, mais aussi de la proximité des situations pour le transfert et la validation des acquis.

Pour toutes les pratiques que j'ai décrites, l'accompagnement joue un rôle central. Parmi les postures de la nébuleuse proposée par Paul (2004), le coaching, le parrainage et le

compagnonnage ressortent types d'accompagnement quand il s'agit d'apprendre sur le tas, de se former en situation ou d'analyser des pratiques avant et après l'action. C'est dans la relation d'accompagnement que se négocient les objectifs individuels et organisationnels. Dans l'accompagnement du développement au travail, il est essentiel d'établir un équilibre entre les besoins individuels et les exigences de production.

Les principes andragogiques

L'intégration des principes andragogiques (Knowles, 1978, 1990) à ma grille d'analyse me permet de constater que leur respect dans les pratiques de professionnalisation contribue à la motivation des individus et des collectifs à apprendre de leurs expériences, à vouloir agir et surtout à pouvoir agir. L'établissement d'un climat de confiance et de sécurité est essentiel à l'engagement des employés. L'organisation doit tenir compte des besoins des salariés dans l'atteinte de ses objectifs. Le *lean management* est une pratique de laquelle on peut tirer des leçons intéressantes. Il est établi que sa mise en œuvre est compromise lorsqu'elle ne tient pas compte des besoins des salariés dans sa recherche d'efficience (Martin, 2015). Le caractère andragogique du coaching comme type d'accompagnement retient particulièrement mon attention. Bien plus que le coach externe à l'organisation, le coach superviseur a une importante influence sur l'environnement et peut influencer le pouvoir d'agir des membres de son équipe dans l'exercice de leur travail. Au-delà des dispositions des individus à vouloir apprendre, le rôle d'accompagnement du coach superviseur est central au développement des compétences professionnelles au travail. Il doit être plus que donneur et contrôleur d'ouvrage. Il doit être un révélateur du potentiel de ses employés : en les accompagnant à toutes les étapes du cycle de Kolb (1984); en maximisant le potentiel formateur des situations de travail; en suscitant la réflexion individuelle et collective; en créant

les conditions favorables au transfert des apprentissages; et en fournissant de la rétroaction constructive relativement aux compétences démontrées pour un développement et une intégration optimale. Pour reprendre ma définition initiale, l'accompagnement par le superviseur est une relation, une façon d'être avec l'autre et d'aller vers un but avec chaque membre de son équipe. Il repose sur une base relationnelle forte où la fonction du superviseur est de faciliter l'apprentissage et la transformation chez la personne accompagnée (Paul, 2004). Cela sans perdre de vue les objectifs de l'organisation.

Réflexion sur la démarche et les obstacles

Ma démarche telle que décrite dans la méthodologie consistait à : effectuer une recherche documentaire dans les bases de données à partir de mots clés; recenser des textes et des monographies relatifs à ma question de recherche; analyser ces textes à partir des éléments de la grille d'analyse à l'appendice C; et finalement répondre à ma question de développement dans un compte rendu critique des textes retenus. Les textes choisis respectaient les critères de rétention énoncés dans le chapitre III. Ils présentent des résultats de recherches (Martin, 2015) ou de recensions récentes (Cox, 2015) ainsi que des monographies de praticien reconnus (Le Boterf, 2010; Payette, 2009; Womack et Jones, 2005). Initialement, j'ai exploré le développement des compétences professionnelles sous l'angle de la formation. Les résultats pointaient vers des pratiques comme les stages, l'alternance et les réseaux d'échanges réciproques des savoirs, mis en place par les organisations ou les institutions de formation en partenariat avec le milieu de travail. De plus, beaucoup de textes se rapportaient à mon cadre théorique. J'ai passé beaucoup de temps à les lire et à les analyser. J'ai dû porter une attention particulière pour distinguer les écrits relatifs à mon cadre théorique, de ceux qui apportaient des éléments de réponse à ma question de développement professionnel. Bien que toute la

théorie autour du concept de la professionnalisation m'intéresse vivement, dans un souci de respect de mes objectifs, j'ai dû limiter mon analyse et mon essai aux écrits relatifs à des exemples de pratiques de professionnalisation au travail. La grille d'analyse que j'ai élaborée à l'appendice C en complément à ma grille de lecture m'a permis de dégager les caractéristiques des pratiques de professionnalisation au travail recensées et de choisir un échantillon pour mon analyse. Je constate aussi l'importance de consulter différents écrits sur une même pratique afin d'avoir des points de vues complémentaires. Par exemple pour le programme d'insertion, j'ai utilisé un texte en éducation (Leroux et Mukamurera, 2013) et un en entreprise (Matsuo, 2014). Dans le cas du *lean management*, la thèse de Martin (2015) m'a permis de poser un regard critique sur la pratique dans le secteur publique et de mieux comprendre les facteurs qui entravent ou contribuent à la professionnalisation des personnes (Ughetto, 2012; Womack et Jones, 2005).

J'ai utilisé les informations consignées dans mes fiches de lectures et mon journal d'apprentissage pour présenter la synthèse et l'analyse critiques des textes choisis. Mon journal d'apprentissage a aussi permis de conserver des traces de ma réflexion en ce sens. En voici des extraits :

« La grille dans Excel me permet de visualiser les caractéristiques des pratiques de professionnalisation au travail. En y ajoutant de l'information sur les avantages, inconvénients et limites des pratiques de professionnalisation je devrais être en mesure de faire une analyse critique des pratiques. » Août 2015

« Le concept d'accompagnement commence à avoir un sens plus large que celui de simple relation entre deux personnes. Il ressort de mes lectures une idée plus large de soutien par l'environnement de travail. » Octobre 2015

« Relecture des textes relatifs à mon cadre théorique pour un meilleur ancrage des concepts théoriques pour faciliter l'analyse des écrits recensés. » Septembre 2016

La gestion du temps et la recherche de l'équilibre entre l'évolution de mes obligations professionnelles, familiales et ma disposition physique et psychologique à allouer le temps nécessaire à la rédaction de cet essai se sont avérés des défis. Mon grand intérêt à en savoir toujours plus sur mon sujet de développement m'a souvent fait dévier de mon cadre théorique pour aller bien au-delà des éléments de ma grille d'analyse. L'accès aux informations par les bases de données et l'accumulation d'une grande quantité de références bibliographiques créent une grande tension chez quelqu'un qui, comme moi, se pose sans fin des questions.

Cet essai correspond à la logique de l'intégration-assimilation (voie 6) par laquelle j'ai acquis de nouveaux savoirs théoriques et à la logique de la réflexion et de l'action correspondante à l'alternance travail-étude (voie 2). La démarche de réflexion qui s'y rattache m'a fait prendre conscience de l'importance de l'accompagnement dans ma propre démarche de développement professionnel. L'accompagnement, pour moi, va dorénavant bien au-delà de la relation que j'ai établie avec ma tutrice relativement au cadre de mon rapport de lecture et des exigences de l'essai pour l'obtention du diplôme M. Éd (Leclercq, Oudart et Marois, 2014). Je me suis souvent sentie isolée depuis que j'ai entrepris la dernière étape de ce projet qui consiste à rendre compte de mes lectures en vue de répondre à ma question de développement. J'ai beaucoup d'encouragement de mon entourage qui croit en mes capacités à réussir. Cependant, j'ai trouvé difficile de travailler sans l'appartenance à un groupe. Mon sentiment d'auto-efficacité personnel (Bandura, 2003) a souvent été mis à mal. La fin du programme d'Andragogie et l'éclatement du ce groupe d'apprentissage à l'Université du Québec en Outaouais ont eu un impact plus important que je le croyais. Au travail, les apports de ce projet sont peu reconnus par mon entourage. Malgré cela, j'éprouve un sentiment d'utilité, car depuis que j'ai entrepris ce projet, j'ai pu transférer de nombreux apprentissages

et tester des concepts sur le coaching auprès des individus que je supervise en les accompagnant dans leur projet de développement professionnel.

Les implications de l'essai

Je me sens à présent mieux outillée pour donner des avis et conseils en matière de professionnalisation par l'expérience au travail. Cet essai me permet maintenant de me positionner comme une ressource pour l'accompagnement de l'apprentissage au travail. « Par l'accompagnement du sujet se professionnalisant, il s'agit de créer les conditions de l'énonciation de l'activité, de la mettre en réflexion et de la mobiliser » (Maubant *et al.*, 2011, p. 24). Au fil de mes lectures et de mes réflexions, j'ai été en mesure de proposer des activités de développement professionnel aux membres de la collectivité de la vérification interne tels que : un programme d'intégration pour les nouveaux cadres et un programme de développement des futurs cadres axés sur l'apprentissage expérientiel, avec une composante de coaching et de groupes de codéveloppement.

Un de mes objectifs à moyen terme serait d'intégrer certains des principes d'échange et de réciprocité du RERS dans un programme de perfectionnement des gestionnaires de la vérification interne déjà en place. De plus, la possibilité d'aligner développement professionnel et amélioration continue du travail qui émerge de mon analyse à l'égard du *lean management*, du briefing-débriefing et du coaching managérial devrait me permettre de proposer des interventions qui appuient à la fois le développement de l'organisation et des individus. L'importance de l'accompagnement doit aussi être mis à l'avant plan pour souligner le rôle essentiel des collègues et des superviseurs dans l'engagement des individus dans leur professionnalisation au travail. La mise en valeur du compagnonnage, du parrainage et du

coaching dans d'un guide sur l'accompagnement est aussi envisagée. Qu'il s'agisse de la rédaction d'un guide d'accompagnement pour les superviseurs ou les collègues pour le développement et le codéveloppement des compétences professionnelles ou bien de l'organisation de réseaux d'échanges, les savoirs acquis dans ce projet devraient contribuer aux efforts de professionnalisation de ma propre organisation. L'élaboration d'un référentiel de pratiques de professionnalisation par l'expérience au sein des collectivités fonctionnelles et d'équipes de travail est aussi envisagée.

CONCLUSION

Ce projet de développement professionnel de type rapport de lectures m'a permis d'acquérir des connaissances sur les pratiques de professionnalisation par l'expérience, de mieux comprendre les étapes de l'apprentissage expérientiel et les types d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation chez l'adulte. Mon cadre théorique s'articule autour des concepts suivants : la professionnalisation au sens de développement professionnel (Wittorski, 2007), l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), l'accompagnement (Paul, 2004) et les principes andragogiques (Knowles, 1978, 1990). Mon cadre théorique et ma méthodologie ont guidé ma démarche de développement professionnel.

L'analyse de sept pratiques de professionnalisation relatives à la formation au travail ou à l'organisation du travail, une meilleure connaissance des pratiques de professionnalisation au sein des organisations au regard des étapes du modèle de l'apprentissage expérientiel, des types d'accompagnement et les principes andragogiques éclairent la dynamique du développement des compétences professionnelles au travail ainsi que le type d'accompagnement qui le favorise.

D'un côté, les pratiques relatives à la formation telles que le stage, les programmes d'intégration des nouveaux employés, le groupe de codéveloppement ou le RERS sont principalement axés sur les besoins d'apprentissages individuels. De l'autre côté, les pratiques relatives à l'organisation du travail qui facilite la réflexion sur et pour l'action/l'activité comme le *lean management*, le briefing-débriefing, le groupe de codéveloppement et le coaching managérial contribuent à la professionnalisation des personnes et des organisations. Ces pratiques correspondent à une ou plusieurs des six voies de professionnalisation proposées

par Wittorski (2007). Elles s'alignent avec le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) car elles représentent des situations réelles ou proches du vécu des apprenants, elles font une place importante à la réflexion individuelle et collective, elles supportent l'intégration des savoirs et leur transfert à court terme pour en tester la validité et faire les ajustements nécessaires. Elles contribuent au développement, chez le professionnel, de ses capacités à réfléchir dans l'action et sur l'action pour ajuster sa pratique aux situations (Schön, 1983). Les pratiques comme le *lean management* contribuent à l'amélioration continue de l'efficacité et de l'efficience des organisations, à leur professionnalisation et à celle de leurs employés.

Les types d'accompagnement qui ressortent de l'analyse de ces pratiques mettent en évidence une composante relationnelle de la professionnalisation qui va au-delà de la transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans un monde de plus en plus interconnecté, il est intéressant de voir émerger l'importance des compétences à interagir avec l'autre. Que l'on soit coach, compagnon ou parrain, il faut prendre en compte les besoins fondamentaux de l'apprenant et agir sur l'environnement afin de lui donner accès aux savoirs, et au pouvoir d'agir. Les principes andragogiques énoncés par Knowles (1978, 1990) sont toujours pertinents pour poser un regard critique sur certaines pratiques de professionnalisation comme le *lean management* qui connaissent certaines ratées. Le respect des principes andragogiques a un impact déterminant sur l'engagement de l'individu dans sa professionnalisation.

J'ai fait ce travail en appliquant un regard croisé sur mon environnement de travail, avec en tête la mise en œuvre de pratiques ou l'accompagnement pour favoriser la professionnalisation dans le cadre de mon travail. Les éléments mis en lumière sur un accompagnement qui favorise la professionnalisation au travail devraient me permettre de

développer des outils pour appuyer la professionnalisation des membres de la collectivité de la vérification interne.

Le changement de paradigme auquel on assiste en matière de pratiques de développement professionnel et la migration de la formation en institutions d'enseignement vers l'apprentissage dans les milieux de travail eux-mêmes annoncent l'évolution de mon rôle d'andragogue. Je me considère dorénavant moins comme une formatrice d'adulte, qu'une spécialiste de l'apprentissage adulte, en mesure d'accompagner le développement et de mettre en relation les apprenants pour faciliter la transmission des savoirs. Je souhaite explorer d'avantage les concepts qui me permettraient de proposer des mesures qui favoriseraient le pouvoir d'agir (Zimmermann, 2016) dans un environnement capacitant qui accroît l'agentivité (Fernagu Oudet, 2012). L'individu, quand il est maître de ses actions, dispose de moyens et d'opportunités de l'environnement. Questionner le potentiel des individus et du milieu de travail pour favoriser l'apprentissage individuel et organisationnel semble ici très prometteur. L'analyse des systèmes d'opportunités et de contraintes à l'agir et au développement des individus permettrait de maximiser les apprentissages et le transfert de ces apprentissages.

Dans son *Vingt-troisième rapport annuel au premier ministre*, le Greffier du Conseil privé (2016) fait état des nouveaux défis de la fonction publique en matière de développement des compétences, de transmission de savoirs et de vivre ensemble.

Il me paraît évident que la fonction publique entame une période de changement de génération majeur. Il faudra s'assurer de transmettre les valeurs et la sagesse des générations antérieures et de tirer profit de l'énergie et de la créativité de la nouvelle génération de fonctionnaires. À mon avis, il s'agira d'une tâche clé, voire urgente, pour l'ensemble de la fonction publique. (p. 3)

Enfin, les pratiques de professionnalisation au sens du développement des compétences mises en lumière dans cet essai s'alignent bien avec les piliers de l'éducation au

21^e siècle énoncés dans le rapport de 1997 de l'UNESCO, *L'éducation : un trésor est caché dedans; apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et finalement apprendre à vivre ensemble*. Ma réflexion sur l'accompagnement appuie l'importance de l'apprentissage à vivre ensemble. Cette composante relationnelle est d'autant plus importante aujourd'hui dans un environnement où les avancées technologiques favorisent la connexion et la mise en réseau au travail et dans la vie privée, mais pas nécessairement les échanges. L'énoncé qui suit vient clore ma réflexion :

« Il ne suffit pas d'être reliés les uns aux autres. Nous devons aussi partager nos solutions, nos expériences et nos rêves au sein d'une grande communauté cimentée par les droits humains et les libertés fondamentales. » (Bokova, 2012, p. 3)

APPENDICE A

VOIES DE LA PROFESSIONNALISATION

Six voies de la professionnalisation (Wittorski, 2007)

Voie de la professionnalisation	1) Logique de l'action Développement de l'expérience en actes « insue » au moment de l'action	2) Logique de la réflexion et de l'action Développement de l'expérience « sue » au moment de l'action	3) Logique de la réflexion sur l'action Transformation de l'expérience en actes en expérience mentalisée de l'action	4) Logique de la réflexion pour l'action Production d'une expérience mentalisée avant l'action	5) Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action Partage ou coconstruction d'une expérience nouvelle dans l'action	6) Logique de l'intégration assimilation Acquisition de savoir avant leur utilisation, l'action
Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu	Situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des processus d'action habituellement mis en œuvre.	Situation inédite mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir.	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action.	Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatoire de changement sur l'action.	Situation de transmission de connaissance, de coconstruction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers.	Situation d'apprentissage d'actions ou de savoirs théoriques nouveaux
Exemples de situations de professionnalisation (en emploi)	Au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster ses processus d'action en cours de sa mise en œuvre (sans avoir à y réfléchir).	Au travail, en formation ou dans la vie courante : réaliser une tâche inédite seul ou à plusieurs.	Au travail, ou dans la vie courante : participer à un groupe d'analyse de pratique, prendre le temps de réflexion sur son action.	Au travail, ou dans la vie courante participer à un cercle de qualité, réfléchir sur un nouveau processus d'action.	Au travail ou dans la vie courante : intervention d'un tiers pour nous aider à gérer une situation	Au travail, ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard).
Cultures de formation	Apprentissage sur le tas « se former par le faire »	Formation (formation alternée) « se former par l'accès des savoirs et leur mise en œuvre »	L'analyse de pratique « se former par l'analyse de son action »		Accompagnement (Tutorat/coaching) « se former en situation grâce à un tiers »	Enseignement (formation magistrale) « se former par l'acquisition de savoirs »
Rôles d'accompagnement	Collègue	Formateur	Animateur		Tuteur	Enseignant
Cultures du travail	<i>Organisation du travail « à effet formateur »</i> Organisation prescriptive évitant l'imprévu (taylorisme), prescrivant spécialisation et routine	<i>Organisation du travail qualifiante</i> Organisation faiblement prescriptive déléguant au sujet la gestion de l'imprévue (situations nouvelles)	<i>Organisation du travail qualifiante et apprenante</i> Organisation instituant des moments de formalisation des pratiques (cercles de qualité)		<i>Organisation du travail qualifiante</i> Organisation favorisant le coaching (salariés et tiers consultants)	s/o

APPENDICE B
GRILLE DE LECTURE

Sources retenues	Pratiques de professionnalisation et de développement professionnel d'après le modèle des 6 voies de Wittorski (2007) Objectif spécifique 1	Apprentissage expérientiel d'après le modèle de Kolb (1984) Objectif spécifique 2	Types d'accompagnement (Paul, 2004) Objectif spécifique 3	Modèle andragogique (Knowles, 1990)
	Quelles sont les pratiques présentées? Dans quel contexte? Qui est impliqué? Quelles sont les responsabilités des personnes et des organisations? Impacts de la pratique sur le développement professionnel?	Quelles étapes? Expérience concrète Réflexion Création de savoirs Transfert	Quels types d'accompagnement sont utilisés? Parrainage Mentorat Coaching Tutorat Compagnonnage Sponsoring Counseling	La pratique et l'accompagnement respectent-ils le modèle andragogique? Apprentissages mis en contexte Autogestion des apprenants Tient compte du vécu des participants Possibilités de transfert identifiées

APPENDICE C

GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES DE PROFESSIONNALISATION AU TRAVAIL

Auteurs (année)	Pratiques de professionnalisation	Modèle des 6 voies professionnalisation de Wittorski (2007)						Apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)				Types d'accompagnement (Paul, 2004)					Modèle andragogique (Knowles, 1990)					
		1) Logique de l'action	2) Logique de la réflexion et de l'action	3) Logique de la réflexion sur l'action	4) Logique de la réflexion pour l'action	5) Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	6) Logique de l'intégration assimilation	Expérience encrétée Situations de travail	Observation réflexive Réflexion sur l'expérience	Conceptualisation abstraite Transformation de l'expérience en savoir Création de savoirs	Expérimentation active Transfert des nouveaux savoirs	Pair qui suit et qui guide	Mentorat supérieur qui suit	Coaching celui qui questionne	Tutorat celui qui protège et dirige	Compagnonnage Pair qui partage	Sponsoring celui qui protège	Counseling celui qui conseil	Apprentissage mis en contexte	Autogestion des apprentis	Tenir compte de l'expériences participatives	Possibilités de transfert identifiés
		Développement de l'expérience en actes « main » au moment de l'action	Développement de l'expérience « au » au moment de l'action	Transformation de l'expérience en savoirs au moment de l'action	Production d'une expérience mémorable avant l'action	Partage ou co-construction d'une expérience nouvelle dans l'action	Acquisition de savoir avant leur utilisation, l'action															
1 Conjard & Devin (2007)	Stage	x	x			x	x	x	x									x	x	x	x	
1 Denoux (2014) Étude	Stage	x	x			x	x	x	x									x	x	x	x	
1 Mohib (2011)	Stage	x	x	x	x	x	x	x	x									x	x	x	x	
1 Boutet (2014)	Stage		x			x	x	x	x													
1 Jorro (2014)	Stage	x	x	x	x	x	x	x	x													
1 Kunégl (2005)	Stage		x	x	x	x	x	x	x													
1 Casimiro et al (2014)	Stage Nutrition	x	x	x	x	x	x	x	x													
1 Roger, Jarro, Maubant (2014)	Stage, Alternance	x	x	x	x	x	x	x	x													
1 Conjard & Devin (2007)	Tutorat		x	x	x	x	x	x	x													
2 Clénet (2013)	Formation en ligne		x				x	x	x													
2 Enaud (2011)	Référence aux experts			x			x	x	x													
2 Van Den Abeele, M (2014)	Réseau d'échanges réciproques de savoirs			x	x		x	x	x													
2 Frenagu-Oudet (2012)	Réseau réciproque d'échange de savoirs			x	x		x	x	x													
2 LeBoterf (2010) p.92	voyage d'études			x	x		x	x	x													
3 Filiettas, L. (2011)	Apprenti	x		x	x	x	x	x	x													
3 Kunégl (2005)	apprenti		x	x	x	x	x	x	x													
3 Filiettas (2011) étude	Apprenticeship and collective guid	x	x	x	x	x	x	x	x													
3 Endrizi (2015)	cercles d'apprentissage		x	x	x	x	x	x	x													
3 Cox (2015)	coaching		x	x	x	x	x	x	x													
3 Mc Cauley & al. (2014)	coaching		x	x	x	x	x	x	x													
3 Dionne et al (2010)	Communauté d'apprentissage		x	x	x	x	x	x	x													
3 Hamel et al (2013)	Communauté d'apprentissage		x	x	x	x	x	x	x													
3 Mc Cauley & al. (2014)	communauté d'apprentissage		x	x	x	x	x	x	x													
3 Ouellet et al (2011)	Communauté d'apprentissage		x	x	x	x	x	x	x													
3 Hordern (2015) étude	higher apprenticeship	x	x			x	x	x	x													
3 Mc Cauley & al. (2014)	Insertion		x			x	x	x	x													
3 Matsuo (2014)	Insertion Programme d'apprenti plus d'une année	x	x	x	x	x	x	x	x													
3 Matsuo (2014)	Insertion Programme d'apprenti première année	x	x			x	x	x	x													
3 Benadou, C (2009)	mentorat					x	x	x	x													
3 Mc Cauley & al. (2014)	mentorat					x	x	x	x													
3 Endrizi (2015)	mise en double	x				x	x	x	x													
3 Enaud (2011)	Programme d'apprenti	x	x			x	x	x	x													
3 Leroux et Makamura (2013)	Programme d'insertion professionnelle	x	x	x	x	x	x	x	x													
3 Enaud (2011)	Programme de mentorat		x			x	x	x	x													
3 LeBoterf (2010) p.92	situation de travail accompagnée	x				x	x	x	x													
4 Granger et al (2013, 2014)	Cercles d'apprentissage et d'inclusion			x	x	x	x	x	x													
4 Billett (2002)	Co-participation	x		x	x		x	x	x													
4 Enaud (2011)	Collaboration	x				x	x	x	x													
4 Bootz, Jean-Philippe (2013)	communauté de pratique			x	x	x	x	x	x													
4 Chevalier, M.C. (2010)	Communauté de pratique			x	x	x	x	x	x													
4 Hara (2019)	Communauté de pratique			x	x	x	x	x	x													
4 Wenger (2005)	communauté de pratique			x	x	x	x	x	x													
4 Enaud (2011)	Consultation			x	x	x	x	x	x													
4 Lecompte (2011)	GAP groupe d'approfondissement professionnel			x	x		x	x	x													
4 Paquette, A. (2009, 2004 2000)	groupe de codéveloppement			x			x	x	x													
4 Marquart (2004)	groupe de codéveloppement			x	x	x	x	x	x													
4 LeBoterf (2010) p.92	participation à des rencontre professionnelles			x	x		x	x	x													
4 LeBoterf (2010) p.92	situation de partage de pratiques			x	x		x	x	x													
5 Mc Cauley & al. (2014)	affectation	x				x																
5 LeBoterf (2010) p.92	alternance d'application		x																			
5 LeBoterf (2010) p.92	alternance d'intégration					x	x	x	x													
5 LeBoterf (2010) p.92	alternance de juxtaposition		x			x	x	x	x													
5 Mc Cauley & al. (2014)	bénévolat corporatif	x																				
5 Endrizi (2015)	détachements	x				x																
5 Mc Cauley & al. (2014)	discussion sur le rendement			x																		
5 Endrizi (2015)	échange de poste	x				x																
5 Enaud (2011)	Rotation de postes	x																				
5 Endrizi (2015)	rotation de postes de travail	x				x																
5 Bommelle, R. (2015)	Supervision - Coaching managerial			x	x	x	x	x	x													
5 Endrizi (2015)	visites d'études		x																			
6 Barbaroux, Godé (2016)	Briefing-débriefing	x		x	x		x	x	x													
6 Mc Cauley & al. (2014)	examen post mortem	x					x	x	x													
6 Gauthier (2012)	Retour d'expérience	x		x	x		x	x	x													
6 LeBoterf (2010) p.92	retour d'expérience et revue de projets			x	x		x	x	x													
6 Kolbe (2015)	Simulation						x	x	x													
6 LeBoterf (2010) p.92	situation de travail simulée						x	x	x													
7 Endrizi (2015)	analyse de l'activité			x	x		x	x	x													
7 Borges, Gervais (2015)	argumentation pratique		x	x	x		x	x	x													
7 Endrizi (2015)	cercles de qualité			x	x		x	x	x													
7 Endrizi (2015)	Démarches de résolution de problèmes			x	x		x	x	x													
7 Conjard & Devin (2007)	Groupes d'analyses des pratiques			x	x		x	x	x													
7 Conjard & Devin (2007)	Groupes d'analyses des pratiques			x	x		x	x	x													
7 Endrizi (2015)	groupes qualité			x	x		x	x	x													
7 Bruère, S. (2015)-These	LEAN management			x	x		x	x	x													
7 Endrizi (2015)	LEAN management			x	x		x	x	x													
7 Latta (2012)	LEAN management			x	x		x	x	x													
7 Martin (2015)	LEAN management			x	x		x	x	x													
7 Travail et Changement (2013)	LEAN management			x	x		x	x	x													
7 Ughetto (2012)	LEAN management			x	x		x	x	x													
7 Womack (2008)	LEAN management			x	x		x	x	x													
8 Boudjaoui (2014)	Alternance			x			x	x	x													
8 CHAUBET (2014)	Alternance	x		x			x	x	x													
8 Leclercq (2014)	Alternance rédaction mémoire		x			x	x	x	x													
8 Griggs et al (2015)	certification professionnelle						x	x	x													

APPENDICE D

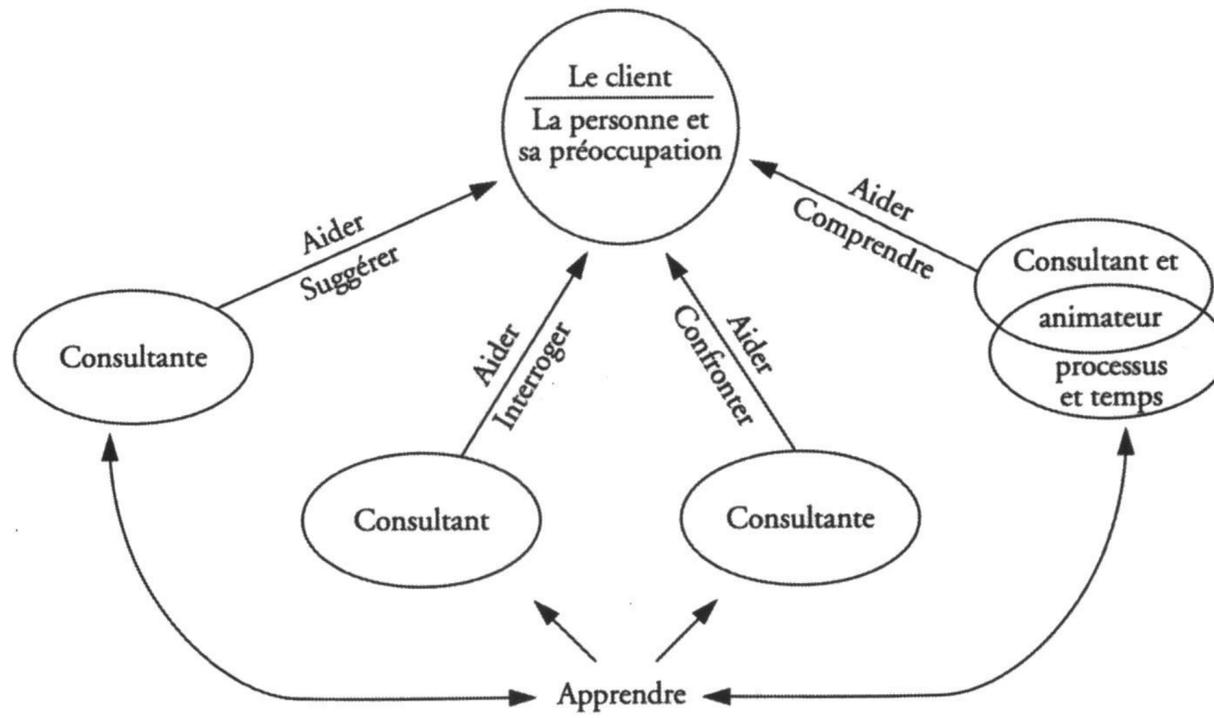
RUBRIQUES DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE

Rubrique	Données consignées
Date/temps investi	
Activité	
Objectif/attente	
Stratégie utilisée	
Éléments mis en lumière	
Obstacles et solutions	
Ressenti	
Possibilité de suivi	
Apprentissages réalisés	
Réinvestissement futur	

APPENDICE E
ÉCHÉANCIER DU PROJET DE M.ÉD.

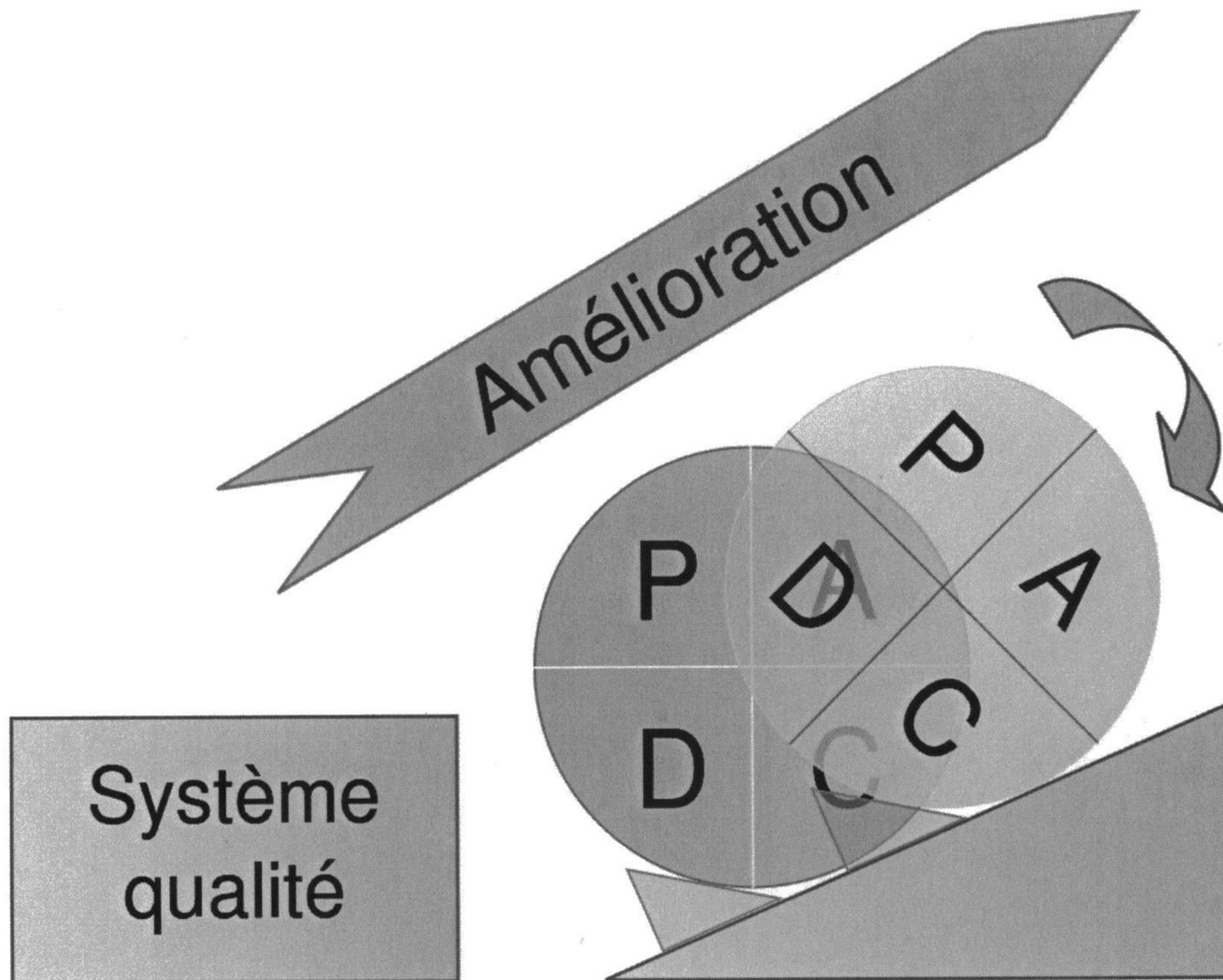
Quand	Activités
Complété H2014	<u>EDU6091</u> Atelier I de développement professionnel
	<u>EDU6012</u> Projet de développement professionnel Identification du directeur de projet de M.Éd.
Hiver 2014	Choix de tutrice : Mylène Leroux UQO
Automne 2014	Absence autorisée – tutrice en congé de maternité Mise en place de la base de données de références dans EndNote Recension des écrits
Hiver 2015	<u>EDU6071</u> Projet de recherche ou de développement professionnel III : séminaire d'évaluation Dépôt du projet de développement, avril 2015
Été 2015	<u>EDU6091</u> Atelier I de développement professionnel Recension des écrits
Automne 2015	<u>EDU6028</u> Essai en éducation Recension des écrits
Hiver 2016	Rédaction de l'essai
Été 2016	Absence autorisée
Automne 2016	Rédaction de l'essai
Hiver 2017	Rédaction de l'essai Dépôt de l'essai, mars 2017

APPENDICE F
GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT



Le groupe de codéveloppement (Payette, 2004, p. 84)

APPENDICE G
ROUE DE DEMING



Moustier (2012). Dans *Commons Wikimedia*. Récupéré le 12 janvier 2017 de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=18505708>

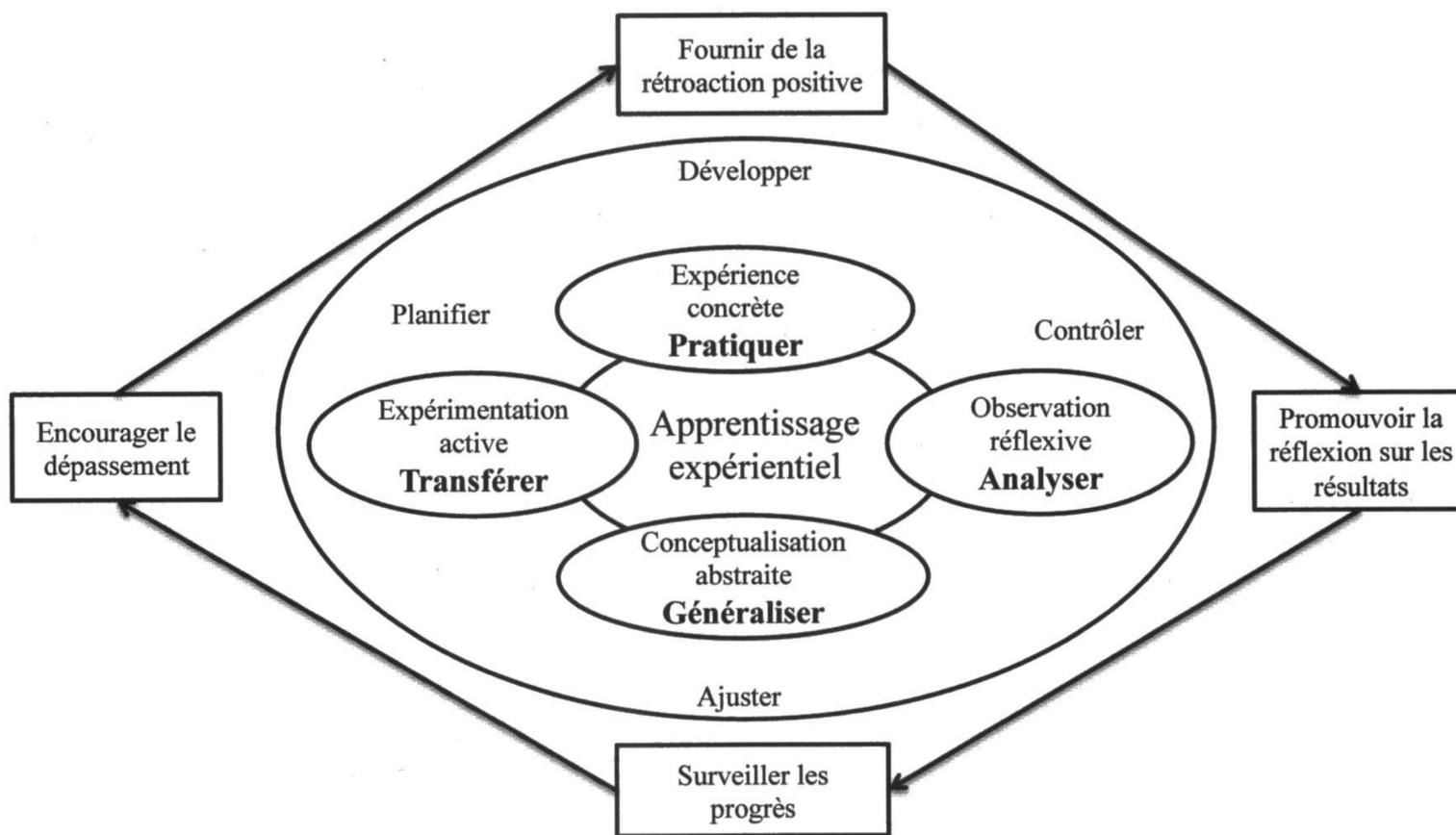
P : *Plan*, Penser

D : *Do*, Démarrer

C : *Check*, Contrôler

A : *Act*, Agir

APPENDICE H
HABILETÉS DES TIERS ACCOMPAGNANTS



Modèle de comportement des instructeurs pour la formation au travail

Traduit de l'anglais, Matsuo (2014)

RÉFÉRENCES

- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1973). *Social Learning Theory*. New York: Geberal Learning Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbaroux, P. et Godé, C. (2016). Le briefing-débriefing : une procédure pour lever les barrières pesant sur l' apprentissage organisationnel. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 124(2), 41-51.
- Bokova, I. (2012, 31 mai 2012). Communication présentée à la Conférence internationale des Commissions nationales pour l'UNESCO, Vienne, Autriche.
- Bommelje, R. (2015). Managerial Coaching. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2015(148), 69-77.
- Bootz, J.-P. (2009). Les communautés d'apprentissage : Structuration de la littérature, illustrations et perspectives. (French). *Learning Communities : Structuring Literature, Illustrations and Prospects. (English)*, 26(4), 175-193.
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse [La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe]. *Revue française de pédagogie*, 83-119.
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89.
- Bureau du vérificateur général du Canada. (2004). *Rapport de la vérificatrice générale du Canada. Chapitre 1 – La vérification interne dans les ministères et les organismes*. Ottawa: Bureau du vérificateur général du Canada. Récupéré de <http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/20041101cf.pdf>.
- Bureau du vérificateur général du Canada. (2011). *Rapport Le Point de la vérificatrice générale du Canada. Chapitre 3 – La vérification interne*. Ottawa: Bureau du vérificateur général du Canada. Récupéré de http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/parl_oag_201106_03_f.pdf.

- Cannon, M. D. et Edmondson, A. C. (2005). Failing to Learn and Learning to Fail (Intelligently): How Great Organizations Put Failure to Work to Innovate and Improve. *Long Range Planning*, 38(3), 299-319.
- Casimiro, L., Grenier, G. v., Tremblay, M., Desmarais, M. I. et Beaulieu, D. (2014). Une expérience de stage novatrice en nutrition : facteurs facilitants et défis *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 20(1), 130-140.
- Conjard, P. et Devin, B. (2007). *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*. Lyon: Anact.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'Éducation*, 37(2), 231-236.
- Cox, E. (2015). Coaching and Adult Learning: Theory and Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2015(148), 27-38.
- Deming, W. E. (2000). *The new economics for industry, government, education* (2e éd.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Denoux, S. (2014). Apprendre en stage: situation de travail, interactions et participation. *Phronesis*, 3(1-2), 18-27.
- Devienne, É. (2015). *Les fiches outils du coaching*. Paris: Eyrolles.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations*, 25(5), 8-12.
- Fernagu Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119(3), 7-27.
- Fernagu Oudet, S. et Batal, C. (2016). *(R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Filliettaz, L. (2011). Collective guidance at work: a resource for apprentices? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 485-504.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Gautier, A. (2012). Théorisation d'une pratique de retour d'expérience organisationnel. Comment éclairer le sens de l'action dans les comportements en situation? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XVIII(46), 193-221.
- Godé, C. (2012). Compétences collectives et retour d'expérience « à chaud ». Le cas de l'Équipe de voltige de l'armée de l'air. *Revue Française de Gestion*, 223(4), 167-180.
- Greffier du Conseil privé. (2013). *Vingtième rapport annuel au premier ministre sur la fonction publique du Canada*. Ottawa: Bureau du Conseil privé. Récupéré de http://www.clerk.gc.ca/local_grfx/docs/rpt/rpt2013-fra.pdf.
- Greffier du Conseil privé. (2016). *Vingt-troisième rapport annuel au premier ministre sur la fonction publique du Canada*. Ottawa: Bureau du Conseil privé. Récupéré de <http://www.clerk.gc.ca/fra/feature.asp?pageId=434> - let
- Héber-Suffrin, C. et Grelet, É. (2016). *Des outils pour apprendre par la réciprocité : animer des réseaux d'échanges réciproques de savoirs*. Lyon: Chronique sociale.
- Hordern, J. (2015). Higher apprenticeships in England: professional and vocational formation. *International Journal of Training Research*, 1-21.
- Isabelle, C., Meunier, H. et Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education*, 51(2), 877-898.
- Juillet, L. (2016). Améliorer la valeur de l'audit interne dans le secteur public (pp. 82). Ottawa, Canada: Conseil canadien des vérificateurs du secteur public.
- Knowles, M. S. (1978). *The adult learner : a neglected species* (2e éd.). Houston, Tex.: Gulf.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolbe, M., Grande, B. et Spahn, D. R. (2015). Briefing and debriefing during simulation-based training and beyond: Content, structure, attitude and setting. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 29(1), 87-96.
- Larouche, R. (1987). *La sociologie des professions : perception critique de certains concepts ou courants d'idées*. Québec: Office des professions du Québec.

- Latta, Y. (2012). *Implementing Lean at Export Development Canada*. IPAC Case Study Program: Institute of Public Administration of Canada.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Eyrolles : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation* (6e éd.). Paris: Eyrolles-Éd. d'Organisation.
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014). "L'accompagnabilité", une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Marquardt, M. J. (2014). *Leading with questions : how leaders find the right solutions by knowing what to ask, revised and updated* (Rev. ed. éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marquardt, M. J. et Waddill, D. (2006). The power of learning in action. Dans C. R. a. S. Richards (Éd.), *Optimizing the Power of Learning in Action Learning.* "In Action Learning Approaches to Public Leadership and Organization Development" (p. 26-40). New York, London: Routledge.
- Marsick, V. J. et Watkins, K. E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue des sciences de l'Éducation*, 160, 29-38.
- Martin, W. D. M. (2015). *The impact of lean on the UK civil service and the trade union response*. (Ph. D), University of Strathclyde, United Kingdom. Récupéré de http://oleg.lib.strath.ac.uk/R/?func=dbin-jump-full&object_id=24447 (T13931)
- Matsuo, M. (2014). Instructional Skills for On-the-Job Training and Experiential Learning: An Empirical Study of Japanese Firms. *International Journal of Training and Development*, 18(4), 225-240.
- Maubant, P., Clénet, J., Roger, L., Mercier, B., Caselles-Desjardins, B. et Gravel, N. (2011). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 30.
- Maubant, P., Tribby, E. et Denoux, S. (2014). Le stage en formation : Tendances et résistances. *Phronesis*, 3(1-2), 1-5.

- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche & formation*, 64(2), 31-46.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M. et Morrison, A. M. (1988). *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job* Lexington MA: Lexington Books.
- McCauley, C. D., DeRue, D. S., Yost, P. R. et Taylor, S. (2014). *Experience-driven leader development : models, tools, best practices, and advice for on-the-job development*. San Francisco, CA: Wiley.
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42(1), 80-94.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : une voie vers l'autoformation*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation emploi*, 114(2), 55-71.
- Nizet, J. et Fatien Diochon, P. (2014). Le contexte organisationnel : un facteur déterminant de la mise en œuvre des dispositifs de coaching. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ohno, T. (1990). *L'esprit Toyota*. Paris, France: Masson.
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 9-21.
- Paré, A. (2003). *Le journal : Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec, QC, CAN: Les Presses de l'Université Laval.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(Avril), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
- Payette, A. (2001). *Le codéveloppement et autres formes d'apprentissage-action*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

- Payette, A. (2004). Le codéveloppement professionnel. Dans L. Mandeville, A. Héroux, A. Payette et Y. St-Arnaud (dir.), *Apprendre autrement : pourquoi et comment*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Payette, A. (2009). Le groupe de codéveloppement et d'action formation : une approche puissante encore méconnue. Dans D. Bouteiller et L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail*. Montréal: Revue Gestion.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec, QC, CAN: Les Presses de l'Université du Québec.
- Québec (Province). Code des professions. (*Code des professions L.R.Q., chapitre C-26* Repéré à Accès au code via le site Web des Publications du Québec <http://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/home.php>)
- Revans, R. W. (1982). What is Action Learning? *Journal of Management Development*, 1(3), 64-75.
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88.
- Ross, R. D. et Senge, P. M. (2000). *Le guide de terrain : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris: First Ed.
- Sarazin, B. (2013). Les méthodes d'organisation du travail : le Lean en question. *Travail et Changement*(351), 2-3.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Secrétariat du Conseil du Trésor. (2012). *Politique sur la vérification interne*. Ottawa: Secrétariat du Conseil du Trésor. Récupéré de <http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=16484>.
- Senge, P. M. (1994). *The Fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Triby, E. (2014). Actualité et inactualité de la stagification. *Phronesis*, 3(1-2), 6-17.
- Ughetto, P. (2012). Le lean : pensée et impensé d'une activité sans relâchement. *Activités*, 9(2), 148-167.
- Van Den Abeele, M. (2010). Le réseau d'échanges réciproques de savoirs, une innovation à La Poste Courrier. *Le journal de l'école de Paris du management*, 82(2), 29-36.

- Van Den Abeele, M. et Van Den Abeele, M. (2014). Le réseau d'échanges réciproques de savoirs en entreprise. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 51-63). Paris: Presses universitaires de France.
- Vygotski, L. S. (1939). Thought and Speech. *Psychiatry*, 2(2), 29.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.
- Wittorski, R. (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Wittorski, R. (2016). Les compétences : une avancée pour parler de la professionnalisation. Dans S. Fernagu Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 183-196). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Womack, J. P. et Jones, D. T. (2005). *Système Lean : penser l'entreprise au plus juste* (2e éd.). Paris: Village mondial.
- Zimmermann, B. (2016). Développement des compétence et capacité d'agir. Dans S. Fernagu Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 359-370). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.