

Titre : La formation en milieu de travail : un nouveau regard sur le développement des compétences

Rubrique : Perspectives théoriques

Auteur(s)

Barbara Pentimalli, professeure¹
Sylvie Ouellet, professeure associée¹

Citation : Pentimalli, B. et Ouellet, S. (2025). La formation en milieu de travail : un nouveau regard sur le développement des compétences. *Ad Machina*, 9(1), 231-250. <https://doi.org/10.1522/radm.no.9.2039>

Affiliation des auteurs

1 : Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

Déclaration des conflits d'intérêts

- Aucun conflit d'intérêts à déclarer
- Conflit d'intérêts à déclarer (veuillez détailler)

Déclaration de l'utilisation de l'IA

- Nous n'avons pas d'utilisation de l'IA à déclarer
- Nous déclarons l'utilisation de l'IA (veuillez détailler)

Résumé (250 mots)

Les nombreux changements notés dans le monde du travail au cours des dernières décennies ont influencé l'organisation productive, la nature du travail à réaliser et en conséquence, les besoins d'apprentissage du personnel. Avec ces changements, la notion de compétence est devenue omniprésente dans la gestion des ressources humaines, notamment pour la formation. Sur le plan théorique, la notion de compétence permet de reconnaître qu'une personne est capable et autorisée à prendre des initiatives dans son travail. Toutefois, sa déconnexion avec les contenus concrets du travail dans la pratique en milieu organisationnel est rapportée par plusieurs auteurs, notamment pour ce qui concerne la conception des référentiels de compétence. On peut alors s'interroger sur l'appropriation de la notion de compétence qui est effectuée par les acteurs de la formation et sur les démarches qui pourraient permettre aux compétences d'éclairer et de mieux représenter la réalité des situations de travail. Forme-t-on pour l'application de procédures et de la bonne et unique méthode de travail ou forme-t-on pour permettre à la personne de juger de la situation, de s'y adapter de façon ingénieuse et de prendre les décisions appropriées ? Pour répondre à ces questions, une réflexion est proposée sur l'impact de la définition de la compétence sur la formation, ses modalités, son contenu et les méthodes de formation. La réflexion présentée s'appuie sur des études en ergonomie, et en sociologie ainsi que sur des récits de professionnels inscrits dans les programmes pour formateurs et formatrices en milieu de travail à l'UQAM.

Abstract

The numerous changes observed in the world of work over the past few decades have influenced productive organization, the nature of the work to be performed, and consequently, the learning needs of the staff. With these changes, the concept of competence has become ever present in human resource management, particularly in training. Theoretically, the concept of competence allows us to recognize that a person is able and authorized to take initiative in their work. However, its disconnection from the concrete content of work in practice within organizational settings has been reported by several authors, particularly regarding the concept of competency frameworks. We can then question how training professionals have appropriated the concept of competence and what approaches could enable competencies to better explain and represent the reality of work situations. Is training focused on the application of procedures and the correct, one-size-fits-all work method, or is it designed to enable professionals to assess situations, adapt to them resourcefully, and make appropriate decisions? To answer these questions, this paper explores the impact of the definition of competence on training, its types, its content, and the training methods. The analysis given draws on studies in ergonomics and sociology, as well as accounts from professionals enrolled in the workplace trainer programmes at UQAM (Université du Québec à Montréal).

Mots clés

Compétences, référentiels de situation, situation de travail, formation en milieu de travail, analyse des besoins, analyse des activités, savoirs implicites

Keywords

Competencies, situational frameworks, workplace situation, workplace training, needs analysis, activity analysis, tacit knowledge

Droits d'auteur

Ce document est en libre accès, ce qui signifie que le lectorat a accès gratuitement à son contenu. Toutefois, cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

La formation en milieu de travail : un nouveau regard sur le développement des compétences

Barbara Pentimalli
Sylvie Ouellet

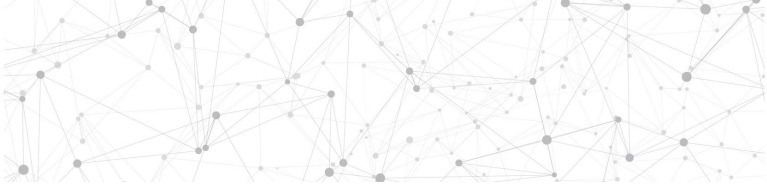
Introduction

Dans le monde du travail actuel, les incessants changements liés notamment aux évolutions technologiques, à la globalisation des marchés, à l'émergence d'une économie basée sur le savoir et au vieillissement de la main-d'œuvre ont transformé le marché du travail (Bejaoui, 2012; Braham et Homsy, 2021; OCDE, 2024). Ces mutations du monde du travail ont influencé l'organisation productive, la nature du travail à réaliser et, par le fait même, les besoins d'apprentissage du personnel. De nouvelles conceptions ont émergé parmi lesquelles la notion de compétence occupe une place déterminante (Bernier 2015; Dietrich et Pigeyre, 2016). Selon Lefeuvre (2022), la transformation du travail, qui se traduit par une forte augmentation des situations de résolution de problèmes, par un changement dans la nature des prescriptions, par l'augmentation des environnements dynamiques et incertains et par un management centré sur la gestion individualisée du travail, explique, en partie, la mutation de la notion de compétence et sa transposition dans d'autres champs. À partir des années 70, la notion de compétence devient le fondement du modèle productif qui va progressivement succéder au modèle taylorien-fordien (Dietrich et Pigeyre, 2016). Elle a permis l'émergence d'un rapport au travail différent par la reconnaissance qu'une personne est capable de prendre des initiatives dans son travail et est autorisée à le faire (Enlart, 2024). Toutefois, malgré ce rapport voulu au travail, Dietrich et Pigeyre (2016) soulignent que la construction de la compétence sous-tend une certaine déconnexion avec les contenus concrets du travail et que la nature abstraite de cette notion fait en sorte qu'elle peine à s'exprimer de façon satisfaisante. En nous inspirant des questions posées par Bernier (2015), nous posons les questions suivantes : Comment les acteurs du milieu de travail, particulièrement les acteurs de la formation, s'approprient-ils cette notion de compétence? Comment les compétences pourraient-elles permettre d'expliquer l'évolution du travail et les rapports au travail? Ces questions orienteront la réflexion que nous proposons dans le présent texte.

Dans un premier temps, nous abordons la notion de compétence à travers les débats sur sa signification, sa relation avec l'activité de travail et son appropriation par les acteurs de la formation, notamment par le biais de référentiels. Dans un deuxième temps, nous traitons de la formation en milieu de travail pour le développement des compétences, en soulignant les limites d'une formation prescriptive, l'importance de l'analyse des besoins de formation pour assurer la pertinence de celle-ci et l'apport de l'analyse du travail pour cette dernière. Enfin, nous terminons en proposant une nouvelle perspective pour la conception de formations en milieu de travail. Tout au long du texte, nous illustrons nos propos par des études en ergonomie et en sociologie ainsi que par des récits de professionnels inscrits dans les programmes pour formateurs et formatrices en milieu de travail à l'UQAM.

1. Comprendre le travail et saisir la compétence

L'évolution du monde du travail au cours des dernières décennies a entraîné des changements qui ont touché à la nature du travail et à son contenu, à l'organisation productive et au rôle de certains acteurs. Les organisations ont cherché à décentraliser le pouvoir de prise de décision en transférant une plus grande responsabilité aux différents niveaux de la main-d'œuvre (Dubé et Mercure, 1997; Everaere, 1999;



Laflamme, 2002; Oiry, 2009). Avec ces changements, nous avons vu la notion de compétence émerger pour prendre une place de plus en plus importante dans la gestion des ressources humaines (Bernier, 2015; Fernagu Oudet et Batal, 2016). Toutefois, la définition de la compétence est polysémique et l'usage du modèle de compétence suscite des questions et des inquiétudes, notamment sur les capacités des salariés, l'organisation du travail, les relations de travail, son rapport entre les valeurs collectives et individuelles et la prise en compte de l'activité de travail (Bernier, 2015; Enlart, 2024). Selon Durrive (2016), l'usage du mot « compétence » diffère selon le rôle que l'on tient en « gestion des ressources humaines » (GRH) : organiser le travail, l'encadrer, l'évaluer, former ou encore recruter. Dans les prochaines sections, nous abordons ces questions à travers les définitions de la notion de compétence, les liens avec les situations de travail que supposent, ou devraient supposer, les points communs de ces définitions et les limites de l'usage des référentiels de compétences pour rendre compte des situations de travail. Notre réflexion porte ici sur la notion de compétence pour la planification, la conception et le développement d'activités de formation.

1.1 La compétence : une notion en débat

La notion de compétence est omniprésente dans les discours tenus dans les organisations ainsi que dans le monde de la formation et de l'éducation. Mais comment la définit-on? Si l'on s'en tient aux multiples définitions présentées dans les écrits, on en conclut que la compétence est un terme polysémique, qualifiée parfois de notion floue (Bouteiller et Gilbert, 2016). Toutefois, un examen plus approfondi de ces définitions permet de remarquer un certain consensus sur plusieurs éléments qui caractérisent la compétence. À ce sujet, Enlart (2024) présente quatre caractéristiques de la compétence qui rejoignent les définitions proposées dans plusieurs écrits (Ardouin, 2010; Beckers, 2007; Coulet, 2011; de Montmollin, 2001; Le Boterf, 2008; Rivard et Lauzier, 2024; Tardif, 2006). Ces caractéristiques sont les suivantes (Enlart, 2024) : **1-** Son lien existant avec l'activité, c'est-à-dire l'agir, l'action : la compétence est liée au problème à résoudre et peut être repérée à travers la performance obtenue. Mais, comme le souligne Durrive (2016), il ne faut pas la confondre avec la performance, la compétence représentant plutôt le chemin pour l'atteindre; **2-** Le caractère situé de la compétence : elle est liée à une situation professionnelle donnée et à son contexte; **3-** La troisième caractéristique concerne ce qu'Enlart (2024) nomme les « rubriques » constitutives des compétences. Même si tous ne s'accordent pas sur les catégories de ressources mobilisées, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être en font généralement partie; **4-** L'intégration ou l'articulation de ces contenus, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'additionner des savoirs et des savoir-faire, mais plutôt de combiner, d'organiser des ressources pour mener à une action réussie. Comme le mentionne Le Boterf (2008), il ne suffit pas de posséder des « ressources », encore faut-il savoir les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers.

De ces quatre caractéristiques communes de la compétence, nous retenons qu'une personne compétente est celle qui peut agir et/ou résoudre des problèmes professionnels dans une situation donnée (ou dans une classe de situations, selon certains auteurs), en mobilisant des ressources de manière intégrée. C'est d'ailleurs l'orientation que propose Le Boterf (2008) pour pallier la confusion autour de la définition de la compétence. Il propose de traiter la compétence comme un processus et de comprendre ce que signifie « agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée » (p. 20), plutôt que se demander ce qu'est une compétence. Toutefois, malgré les points communs dans plusieurs définitions, la notion de compétence n'est pas sans critiques. Enlart (2024) relève trois catégories de critiques qui prennent corps dans le monde académique. Premièrement, les compétences ne rendent pas compte de la *complexité* du travail et, par le fait même, trahissent le travail humain qu'elles sont censées exprimer. La deuxième critique porte sur l'absence de prise en compte des *processus* qui sont censés expliquer les compétences. Cette absence de processus se remarque dans les listes (ex. : référentiels, typologies) utilisées pour la formation ou pour la GRH sans que l'on sache ce qui a permis de générer ces listes. Finalement, la troisième catégorie de critiques porte sur l'incapacité de l'approche par compétence à rendre compte du réel. On juge que l'approche par compétence est en perpétuel décalage, « [...] faisant "comme si" les

individus étaient les ressources clés de la performance – et, du même coup, les responsables de la non-performance.» (Enlart, 2024, p. 401).

Ces critiques nous mènent à certaines questions. Comment se traduit la *complexité* dans une situation de travail? De quoi est composé le réel, c'est-à-dire la situation de travail et ses déterminants? Nous discutons de ces questions dans la section suivante, qui porte justement sur la situation de travail et ses déterminants (le réel).

1.2 La compétence, la situation de travail : un lien à réhabiliter

Nous avons vu précédemment qu'une des caractéristiques de la compétence est son lien avec l'activité. Des auteurs font également référence à une relation dynamique d'une personne avec des situations (Mayen et al., 2010) ou à une forme d'intelligence de la situation rencontrée (Durrive, 2016). La compétence se déploie donc dans les façons de faire (activité) en situation en considérant ce qui doit être fait (tâche). Cette distinction entre la tâche et l'activité est au cœur de l'approche en ergonomie du courant francophone (St-Vincent et al. 2011; Guérin et al., 2006). Selon ces modèles, la personne, avec ses caractéristiques, effectue la *tâche* qui lui est demandée, en tenant compte des conditions mises à sa disposition, incluant les conditions physiques (environnement – aménagement et espaces), matérielles (machines, outils et mobilier), organisationnelles (horaires, travail d'équipe, etc.) et sociales (entraide entre collègues, attentes des autres personnes, etc.). Pour y parvenir, elle repère les caractéristiques de la situation et s'en fait une représentation qui guidera son action. C'est ce qui constitue l'*activité*, qui aura des conséquences sur le bien-être physique et mental de la personne et sur la production (la *performance*), autant en termes de quantité à produire que de qualité du produit. Ainsi, comme le propose Minet (2005), en considérant que les compétences sont constituées des représentations mobilisées par une personne dans son activité, l'analyse des compétences implique donc de repérer et de décrire ces représentations en recensant, au préalable, les activités qui les fondent et justifient leur utilisation. La question est de savoir comment on peut décrire ces représentations mobilisées.

À ce sujet, Leplat (2001) suggère que la recherche de la compétence sous-jacente à une activité commence par l'analyse de cette activité, qui a une double facette, à savoir externe (manifeste et observable) et interne (cachée et inobservable). Une démarche impliquant des observations et une activité d'explicitation par les personnes observées est, par conséquent, nécessaire. Plusieurs études en ergonomie ont montré l'apport de ce type de démarches pour le développement d'activités de formation (Chassaing, 2006; Denis et al., 2018; Denis et al. 2007; Ouellet et Vézina, 2008; Vézina et al., 1999). L'étude de Vézina et al. (1999) – basée sur l'analyse de l'activité de l'affilage des couteaux dans les industries de transformation de la viande – a permis d'élaborer une formation sur l'affilage des couteaux qui a inspiré le développement d'un guide offert par le Comité sectoriel de main-d'œuvre en transformation alimentaire (CSMOTA). En ergonomie, l'intérêt est aussi porté sur les conditions de formation et les conditions de travail qui correspondent aussi aux conditions de transfert des apprentissages (Chatigny, 2001; Denis, 2016; Ouellet, 2022; Ouellet, 2009). Pour illustrer ces propos, nous présentons quelques éléments d'une étude réalisée dans une entreprise québécoise du secteur des télécommunications se spécialisant dans l'installation de services de téléphonie, d'internet et de télévision. L'étude, qui avait pour but de vérifier l'apport de différentes méthodes de collecte de données pour analyser des besoins de formation, a mené à l'analyse de l'activité de travail de techniciens et techniciennes qui doivent transporter et manipuler des échelles. Le transport et la manipulation d'une échelle peut sembler une activité technique simple, mais la figure 1 montre que le technicien ou la technicienne doit tenir compte de plusieurs éléments dans la réalisation de cette activité : 1- les techniques, les procédures, les règles prescrites, etc.; 2- l'environnement dans lequel la tâche est réalisée; 3- les outils et équipements fournis, dont l'échelle; 4- l'organisation réelle du travail influencée par les types de tâches à effectuer (commandes) et la nécessité ou non de demander de l'aide.

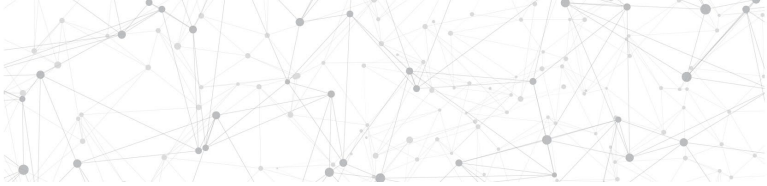
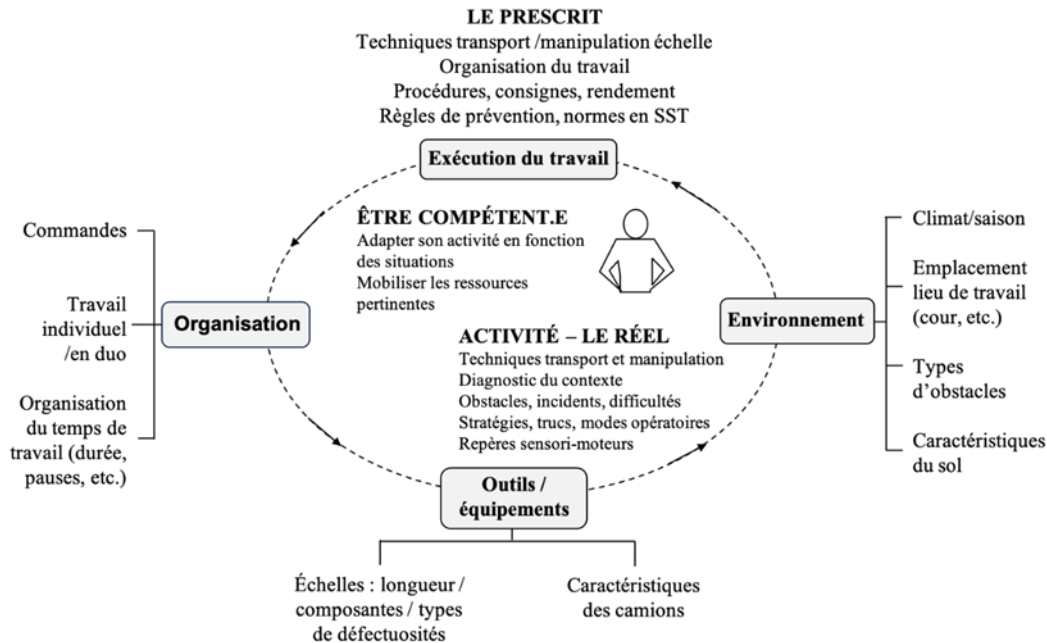


Figure 1
Déterminants de la situation de travail à considérer pour le transport et la manipulation par les techniciens (adaptée de Ouellet, 2022)



Être compétent dans cette activité, c'est être en mesure de faire des choix pertinents en fonction du contexte, celui-ci étant différent pour chaque commande reçue (ex. : hauteur du réseau, présence d'arbres, banc de neige devant le poteau, etc.). Le diagnostic du contexte, avant de transporter et de manipuler l'échelle, s'avère une étape cruciale, et tous les acteurs rencontrés au cours du projet (gestionnaires et techniciens) s'entendaient sur ce point. Pourtant, au cours d'une activité de formation observée, très peu d'emphase a été mise sur cet aspect. Pour faire le diagnostic du contexte, il s'agit de faire le trajet à emprunter sans avoir l'échelle sur l'épaule, de repérer visuellement les obstacles à éviter ou à déplacer, d'anticiper et de résoudre les problèmes en fonction de la configuration et de la taille du réseau, etc. Cet exemple montre bien, comme c'est souvent le cas pour d'autres situations de travail, que savoir agir ne suffisait pas. L'analyse de l'activité a montré que, même si la formation pouvait être améliorée pour favoriser le développement des compétences, elle n'était pas suffisante pour prévenir les accidents. L'analyse de l'activité a permis de fournir à l'entreprise des pistes d'intervention pour améliorer la formation existante et favoriser la prévention des accidents lors du transport et de la manipulation des échelles (Ouellet, 2022).

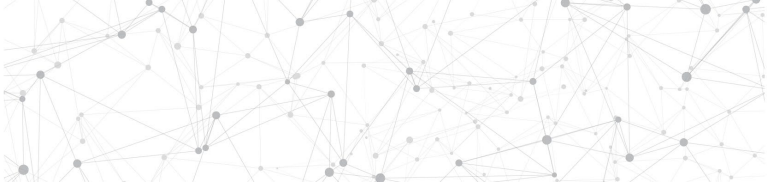
L'analyse de l'activité a ainsi permis de ramener la place de l'organisation dans la réflexion sur les compétences et les conditions qui pourraient favoriser un *environnement capacitant* que Falzon (2013) définit sous trois points de vue. *D'un point de vue préventif*, c'est un environnement qui n'a pas d'effets néfastes sur la personne et qui préserve sa capacité d'agir. *D'un point de vue universel*, c'est un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles. Enfin, *d'un point de vue développemental*, c'est un environnement qui permet aux personnes et au collectif de réussir et développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances. Pour Fernagu (2022), un *environnement capacitant* est défini comme un environnement porteur de capacités, de pouvoir d'agir. Il incite à une coresponsabilité individu-organisation dans le développement ou la professionnalisation, c'est-à-dire que le pouvoir d'agir dépend à la fois des possibilités offertes par l'environnement et des capacités des personnes à convertir ces possibilités pour exercer ce

pouvoir d'agir en contexte. Pour l'étude de la dynamique des capacités, Fernagu (2022) propose un cadre qui inclut trois processus : 1- Le *processus Opportunités*, qui s'intéresse à la manière dont les ressources mises à disposition pour agir et apprendre sont converties en capacités d'action ou d'apprentissage et aux facteurs facilitant ou entravant cette conversion; 2- Le *processus Liberté*, qui permet d'identifier ce qui contraint ou libère les dispositions à apprendre ou à agir; 3- Le *processus Capacité*, qui s'interroge sur les environnements de travail ou de formation, à savoir s'ils se montrent capacitants ou (in)capacitants. Ce dernier processus vise à vérifier si les environnements nuisent aux capacités comme le mentionnent Vidal-Gomel et Delgoulet (2016). Pour ces auteures, « *la conception d'un milieu capacitant nécessite alors un travail sur les choix organisationnels et gestionnaires pour améliorer l'accueil des nouveaux et le travail d'accompagnement dévolu aux plus anciens, permettre leur développement mutuel et contribuer à la diminution des situations de prise de risque.* » (p. 402).

Par ailleurs, avec la présence grandissante de la notion de compétence dans le monde du travail, la question de la reconnaissance des compétences et de leur évaluation s'est posée dans les différentes sphères de la gestion des ressources humaines (GRH), soit le recrutement, la formation, la rémunération et l'évolution des employés dans l'organisation (Bernier, 2015). Cette volonté de qualifier et de quantifier les compétences sous l'impulsion du modèle de GRH a notamment mené à la mise en place de référentiels (Bernier, 2015; Lefevre, 2022). Toutefois, comme le mentionne Arnaud (2005), on peut se demander quelle orientation prennent les démarches basées sur des référentiels pour ceux qui sont confrontés à leur utilisation. Ce questionnement fait l'objet de la section suivante.

1.3 Des référentiels de compétences aux référentiels de situations

Lorsque l'on analyse et décortique les référentiels présentés dans les études et ceux développés par des organisations, à partir desquels est souvent conçue la formation, on constate que ces référentiels se caractérisent par des listes d'énoncés formulés de différentes façons. Pour Rey (2014), ce qui frappe dans les référentiels, c'est que les compétences sont énoncées sous la forme d'une action (ex. : réaliser une installation) et que l'action formulée ne constitue pas la compétence, mais son résultat, ce qu'on appelle parfois la « performance ». L'auteur ajoute que l'énoncé d'une compétence reste muet sur trois points : 1- sur les démarches ou méthodes pertinentes pour accomplir ce type d'action; 2- sur le fonctionnement cognitif de l'individu compétent; 3- sur la manière d'acquérir les compétences ou de les faire acquérir. Cet auteur ajoute que les référentiels de compétences semblent plutôt destinés à dire *ce qui doit être fait* dans un domaine donné. Cet objectif de « prescription » des référentiels est aussi souligné par d'autres auteurs (Bernier, 2015; Dietrich et Pigeyre, 2016). Selon Bernier (2015), des pressions extérieures et le jeu des acteurs impliqués dans les démarches de développement et de gestion des compétences mènent à une standardisation qui s'appuie sur des routines, ce qui en ferait un « nouveau » modèle de contrôle, d'autoévaluation ou d'autorégulation. Pour Dietrich et Pigeyre (2016), l'instrumentation des référentiels aux scripts comportementaux favorise progressivement un glissement de la prescription du travail au travailleur et un renforcement des modes de contrôle. Considérant tout ce qui précède, il nous semble ici qu'un changement de perspective s'impose dans les démarches d'élaboration des référentiels et d'identification des compétences. À ce sujet, Foucher et Rhnima (2018) proposent une façon d'approcher les référentiels afin qu'ils puissent refléter les compétences réellement développées et exprimées par les personnes qui doivent effectuer le travail et contribuer à l'atteinte des objectifs organisationnels. En s'appuyant sur une analyse de différents courants de pensée appartenant à l'approche constructiviste et de quatre cas, chacun illustrant un mécanisme d'appropriation du travail effectué, les auteurs suggèrent notamment la pertinence et l'utilité d'impliquer les personnes ou groupes concernés par le référentiel avec l'objectif de : 1- prendre connaissance de leurs représentations des compétences; 2- identifier les compétences développées dans l'action, autres que celles répertoriées; 3- considérer les contextes où sont déployées les compétences et repérer celles permettant une plus grande efficacité; 4- identifier la conception de leur travail que se font les personnes et saisir comment celles-ci peuvent s'approprier les compétences répertoriées et les articuler dans l'action. Il est donc suggéré de s'intéresser



à ce que font réellement les personnes au travail, à l'activité de travail et aux déterminants de la situation de travail pour contextualiser la mise en œuvre des compétences.

L'élaboration des référentiels à partir des situations de travail est d'ailleurs la perspective adoptée par Tourmen (2008) pour l'étude des compétences des évaluateurs de politiques publiques. Ainsi, Tourmen (2008) a étudié les compétences à partir de l'observation de l'activité de travail et non à partir de ce que « l'on pense qu'ils font ou devraient faire » (p. 56). L'approche utilisée a notamment permis de caractériser les principales dimensions auxquelles les évaluateurs étaient attentifs pour agir en situation. L'auteure précise que ces dimensions de situation peuvent être objets d'étude et décrites dans un « référentiel de situation » qui s'ajouterait aux référentiels de compétences traditionnels. Mentionnons que cette étude s'inscrit dans la lignée de travaux réalisés en didactique professionnelle de Mayen et al. (2010).

2. Formation en milieu de travail et développement des compétences

Dans cette deuxième partie, nous développons une réflexion concernant l'impact de la définition du concept de compétence sur la formation en milieu de travail et, plus particulièrement, sur sa conception, son contenu et ses modalités pratiquées dans les contextes organisationnels. En nous intéressant à la formation en milieu de travail, nous soulignons les limites d'une formation prescriptive et transmissive, l'importance de l'analyse des besoins pour assurer la qualité et la pertinence de la formation et, enfin, l'apport de l'analyse des situations de travail pour identifier les compétences à développer au cours de la formation. Notre analyse est enrichie par les récits de professionnels inscrits dans les programmes pour formateurs et formatrices en milieu de travail à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). C'est, en effet, grâce à leur expérience en tant que personnes formatrices dans des milieux réels de travail, qu'il est possible de connaître les dernières tendances concernant les formations pratiquées dans des contextes organisationnels très variés, en essayant de comprendre le sens qui est conféré aux compétences.

2.1 Les limites d'une formation prescriptive et d'un apprentissage traditionnel

Si la compétence est définie comme la capacité à adapter son activité en fonction des situations en sachant mobiliser les ressources pertinentes, les formations dans les milieux de travail sont-elles vraiment conçues pour favoriser le développement de ce type de compétence? Forme-t-on pour l'application de procédures et de la bonne et unique méthode de travail ou forme-t-on plutôt pour permettre à la personne de juger de la situation, de s'y adapter de façon ingénieuse et de prendre les décisions appropriées?

Même si on constate une amélioration dans la conception et les méthodes de réalisation/diffusion de la formation en milieu de travail, comme en témoignent les professionnels participant aux programmes de l'UQAM, certaines formations épousent, encore aujourd'hui, une approche *traditionnelle* (Delgoulet, 2001).

D'une part, la planification et la conception de la formation tendent à être centralisées et décidées au niveau de la direction, des RH et des gestionnaires. L'étude de Solar et al. (2015), réalisée dans deux secteurs d'activité (TIC et transformation alimentaire), montre, en effet, que les responsables de la formation, se chargeant de sa planification, sont le plus souvent des gestionnaires relevant de la direction d'unités de production, du département des RH ou du département de qualité. Cette conception de la formation, selon une modalité descendante, n'est donc pas concertée et implique rarement la participation et la collaboration des personnes expertes du métier ou des destinataires de la formation.

D'autre part, les professionnels nous racontent que, dans leur milieu, certaines formations ont encore tendance à reposer sur la transmission d'un contenu qui est principalement lié au « travail prescrit » (les *tâches* planifiées par les ingénieurs, les gestionnaires et les superviseurs, formalisées et attendues), en négligeant *l'activité* (ce qui est effectivement réalisé dans des situations particulières face aux imprévus) (St Vincent et al. 2011; Guérin et al.,

2006). Ce type de formation consiste principalement à transmettre des procédures, des consignes, des modes opératoires et des règles de prévention que les personnes apprenantes doivent ensuite appliquer dans leur travail, sans y déroger. La recherche de Solar et al., (2015) souligne, par exemple, que dans le secteur de la transformation alimentaire, la formation est planifiée à partir des rappels de formation exigés par les normes et les certifications ou par des lacunes en termes de qualité et s'avère donc très prescriptive et ciblée.

Or, si la planification, la procédure formalisée et le respect des normes SST sont indispensables, elles ne suffisent toutefois pas à couvrir la complexité et les aléas des situations de travail auxquels font face les personnes dans leur activité quotidienne (Ouellet, 2013). Comme nous l'avons souligné auparavant (cf. 1.2), l'accomplissement des tâches requiert de l'initiative, la capacité d'interpréter les situations en mobilisant des ressources pertinentes, de faire des choix, des arbitrages et des ajustements en s'adaptant aux contingences et aux imprévus. Parmi les ressources mobilisées, les personnes utilisent des *savoir-faire de prudence* (Cloutier et al., 2012; Cru, 2016; Garrigou et al., 2016) ou des savoir-faire efficaces (Denis, 2016; Ouellet et Vézina, 2008), qu'elles ont développés pour répondre aux objectifs organisationnels tout en préservant leur santé, mais qui ne sont pas nécessairement considérés lors de la conception des dispositifs de formation. La compétence correspond aussi à cette capacité de combler, avec ingéniosité, l'écart entre travail prescrit et travail réel, de trouver un équilibre entre les différentes contraintes (matérielles, techniques et organisationnelles) pour réussir à travailler (Ouellet, 2013).

Pour que la formation parvienne à développer des compétences utiles à la réalisation de l'activité de travail, il faudrait plutôt rapprocher, autant que possible, la *situation de formation* à la *situation de travail* (Denis, 2016), en impliquant activement les personnes apprenantes dans la réalisation d'activités et de résolution de problèmes¹ qu'elles pourraient rencontrer dans l'exercice de leur métier. Les situations de formation (par exemple, à travers des mises en situation) devraient être caractérisées par des informations manquantes ou approximatives, des échéances et des contraintes afin de permettre aux personnes apprenantes une expérimentation aussi proche que possible de l'activité de travail.

Par ailleurs, même quand les formations exploitent la vidéo, qui permet de capter le travail en action, cet usage tend à être *prescriptif* plutôt qu'*heuristique* (Flandin et al., 2016). L'activité filmée est considérée comme un produit achevé, utilisée pour montrer et prescrire les bonnes façons de faire, les procédures à imiter et à appliquer. Il s'agit de *pratiques démonstratives et normatives* (Flandin, 2017), le plus souvent réalisées par des experts, que les novices et/ou les personnes apprenantes doivent apprendre à exécuter ou bien de séquences mettant en scène des novices en action pour souligner leurs erreurs et écarts à la norme. Ce type d'usage de la vidéo à des fins de formation n'offre pas la possibilité aux personnes apprenantes d'expérimenter, de faire des découvertes et de s'approprier leurs propres façons de faire (Ouellet, 2022). Encore une fois, la formation adopte une approche prescriptive qui impose « une seule et unique bonne façon de faire » au lieu d'en présenter différentes avec leurs propres avantages et inconvénients (Ouellet, 2013), laissant ainsi aux personnes le choix des méthodes qui leur conviennent le mieux. Elle vise à faire apprendre des façons d'agir stables et uniformes plutôt qu'à préparer les personnes apprenantes aux dimensions variables et imprévisibles du travail réel (Denis, 2016).

De plus, dans différents milieux de travail, les formations ne mobilisent pas l'approche andragogique propre à l'éducation des adultes (Knowles et al., 2020). En effet, toute personne adulte n'est pas une réceptrice passive de savoirs à appliquer et a besoin d'être traitée comme une personne capable d'organiser ses apprentissages, de prendre des initiatives et d'assumer ses décisions, au lieu d'être réduite à une simple exécutante (Lacomblez, 2001). De surcroît, avant de s'engager dans un apprentissage, elle a besoin de comprendre les raisons et l'utilité d'une formation lui permettant d'affronter les problèmes quotidiens rencontrés dans son travail (Ouellet, 2013). Or, certaines formations n'explicitent pas l'utilité de développer telles ou telles connaissances/compétences, ne stimulent pas la participation des personnes apprenantes et



adoptent une modalité transmissive en proposant, parfois avec un rythme très soutenu, des contenus théoriques décontextualisés, et/ou des mises en situations et des ateliers d'apprentissage très éloignés des situations réelles de travail. Lorsque ces formations visent, par exemple, à instaurer de nouvelles procédures et/ou de nouvelles façons de travailler, elles peuvent même demander aux personnes en formation d'oublier leurs connaissances antérieures et d'abandonner leurs pratiques de travail bien consolidées. Comme le souligne Delgoulet (2001), la situation de formation proposée devient alors une arène de confrontation entre les connaissances théoriques présentées par le formateur et les connaissances pratiques issues du travail des personnes participant à la formation. Delgoulet (2001) montre bien, dans son étude, les trois incompatibilités illustrant ce conflit entre deux logiques inconciliables qui émergent lors d'une formation obligatoire s'adressant aux opérateurs en usine dans le cadre d'une démarche qualité. Une première incompatibilité est liée aux moyens techniques existants qui ne permettent pas aux opérateurs de nettoyer les pièces en conformité avec les normes de qualité. Une deuxième incompatibilité est liée aux logiques de production et se traduit par la difficulté à concilier les contrôles de maintenance imposés par les normes de qualité avec les contraintes de rendement. Une troisième incompatibilité est liée au statut des opérateurs qui n'ont pas le droit de faire ce qui est requis par les normes d'assurance qualité. Ces trois incompatibilités montrent bien que la formation a été conçue sur l'unique base des prescriptions, sans tenir compte de la spécificité des situations réelles de travail, en niant les expériences et les compétences des opérateurs cantonnés dans un rôle passif d'écoute et d'exécutant.

Le fait de ne pas adopter une posture andragogique, lors de la conception et de la diffusion de formations visant le développement de compétences et le changement de façons de faire bien consolidées (par exemple, par l'introduction de nouvelles technologies), se traduit souvent par la négligence des préoccupations des personnes en emploi à l'égard du changement. Comme le souligne Bareil (2016), ce sont justement ces préoccupations qui alimentent les *résistances au changement* imposé par l'organisation. Ces préoccupations et inquiétudes sont liées à la crainte, au stress et à la peur de perdre ses acquis et ses compétences, de devoir renoncer à des habitudes rassurantes, de subir une augmentation de la charge de travail et de ses responsabilités, de ne pas être à la hauteur et ne pas réussir à s'adapter aux nouvelles pratiques de travail, de ne pas savoir comment les changements seront mis en œuvre et quel sera le degré de participation des personnes (Cau-Bareille et Gaudart, 2012; Delgoulet, 2012; Solar et al., 2016). Souvent, ces résistances au changement sont alimentées par « l'historique de mauvaise gestion des changements passés et le manque de leadership transformationnel » (Bareil, 2016, p. 13). Au regard de tout ceci, pour favoriser la motivation des personnes en emploi et en formation, il est essentiel d'encourager l'expression de leurs préoccupations afin de les *décoder* (Bareil, 2010) pour les prendre en compte. Il est aussi important de favoriser la participation active des personnes, en les accompagnant dans le changement de leurs activités de travail et le développement de nouvelles compétences. La réussite du changement est également liée à la possibilité qu'ont les gestionnaires de négocier avec leurs supérieurs les ressources (temporelles, humaines, technologiques, communicationnelles, financières) indispensables à la *gestion humaine* du changement (Bareil, 2010). Le dialogue et l'écoute des préoccupations peuvent ainsi contribuer à réduire l'opposition au changement et à motiver les personnes à suivre les formations visant l'acquisition de nouvelles compétences.

La pertinence des formations est également liée aux compétences des personnes formatrices. Les récits des professionnels, inscrits dans les programmes de l'UQAM, soulignent la tendance à confier la formation à des personnes expertes du métier, internes à l'entreprise. Ces dernières sont essentiellement choisies pour leur expertise technique (souvent reconnue par leurs pairs et leurs gestionnaires), leur volonté à former et, parfois, pour leurs habiletés à communiquer (Solar et al., 2015), plutôt que leur compétence à transmettre des savoirs et à gérer les processus d'apprentissage (Ouellet et al., 2015; Voyer et al., 2017). Comme soulignent Rivard et Lauzier (2013), « la principale lacune des formateurs internes est généralement de ne pas connaître les principes de l'apprentissage chez l'adulte, ni maîtriser les techniques de transmission des

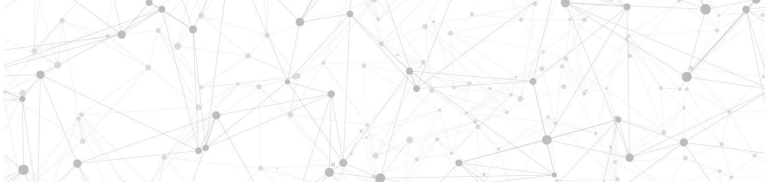
connaissances » (p. 131). Ces formateurs et ces formatrices internes sont rarement formés au rôle qui leur est confié (Solar et al., 2015) et rencontrent des difficultés à mettre en mots leurs savoir-faire implicites afin de les transmettre aux personnes apprenantes, des savoir-faire qu'il est indispensable de développer pour maîtriser les compétences du métier ou de la profession (comme nous le verrons dans le par. 2.3). En raison de tout ceci, nous doutons que ces formations parviennent à engager les personnes dans l'apprentissage d'un « savoir agir » en développant une « intelligence des situations » (Enlart, 2018, p.34), qui les rendrait capables d'adapter leurs actions et décisions aux contingences et imprévus de l'activité de travail.

Les formations tendent également à être prescriptives parce que leur conception ne repose pas sur une analyse approfondie des besoins de formation ou bien cette analyse s'appuie surtout sur le travail prescrit en négligeant l'activité.

2.2 L'analyse de besoins : une étape trop souvent négligée

La logique de compétence suppose un changement de perspective dans la conception et la réalisation des formations, notamment au sujet de l'analyse des besoins, une étape trop souvent négligée. Comme le soulignait déjà Perrenoud (1998), pour concevoir une formation qui développe et améliore des compétences utiles à la réalisation du travail, celle-ci devrait reposer sur une analyse des activités et prendre en compte les conditions de travail pour ensuite assurer le transfert des apprentissages. Ce même auteur nous donne plusieurs raisons pour lesquelles cette étape tend à être négligée, non seulement parce qu'elle est trop coûteuse en temps, en argent et en ressources humaines. Souvent les personnes conceptrices de formation et les personnes formatrices, surtout quand ces dernières sont des expertes métier, pensent déjà connaître la profession de l'intérieur et ne jugent donc pas nécessaire de réaliser une analyse de l'activité de travail systématique et instrumentée, ni d'impliquer les personnes en emploi. La réticence à observer les activités de travail est parfois liée à la crainte (des gestionnaires et de certains professionnels) de dévoiler des pratiques menaçant l'image publique et les mythes d'une profession en révélant l'écart entre une définition idéale de celle-ci et sa réalité. Il est aussi possible que les personnes en emploi soient réticentes à une observation de leurs activités quotidiennes par crainte de dévoiler la *face cachée du travail* qui ne coïncide pas avec le travail prescrit, comporte des écarts aux règles et des compromis, pourtant indispensables à la réalisation du travail réel (Lhuillier, 2010), mais que la hiérarchie tend à laisser dans l'ombre, à sous-estimer, à ne pas reconnaître et parfois, à sanctionner. Cette analyse de l'activité risque aussi de faire apparaître une diversité des pratiques de travail difficiles à gérer dans le cadre d'une formation qui vise plutôt à enseigner des règles et des méthodes standards.

L'analyse des besoins, tout comme l'évaluation du transfert des apprentissages, est souvent considérée comme le parent pauvre par les auteurs s'étant intéressés aux étapes de l'ingénierie de la formation en milieu de travail (Ardouin, 2010; Rivard et Lauzier, 2024). Les personnes professionnelles qui suivent les programmes à l'UQAM dévoilent les « pathologies formatives » décrites par Bouteiller (2009), en abordant certaines formations réalisées dans leurs contextes. D'après leurs récits, ces formations ne reposent pas sur une analyse de besoins et sont proposées selon la logique du saupoudrage, de la récompense (formation cadeau ou bonbon) et du catalogue parce qu'elles sont en vogue et/ou qu'il faut utiliser le budget annuel consacré aux formations (loi du 1 %). D'autres fois, il s'agit de formations *réactives* plutôt que *proactives* (Solar et al., 2015), conçues en urgence (formations panique) pour répondre à des besoins immédiats (par exemple, former sur-le-champ le personnel à de nouvelles lois, procédures et technologies) sans aucune gestion prévisionnelle des ressources humaines et des compétences à développer dans les formations à venir. Parfois, les formations sont envisagées comme des *solutions miracles*, venant combler un manque de compétences du personnel, alors que, souvent, la solution aux problèmes de l'organisation exigerait aussi d'autres types d'intervention (adapter le milieu et/ou le poste de travail, faire évoluer les procédures, revoir le système de valorisation et de reconnaissance du personnel, etc.) (Soyer, 1999). Il en résulte que les



personnes n'ont pas vraiment besoin de ces formations, que celles-ci sont conçues et diffusées dans l'urgence sans s'adapter aux besoins des personnes apprenantes ou que les compétences développées ne sont pas transférables en milieu de travail.

Lorsque les organisations entreprennent une analyse des besoins de formation, elles ont tendance à identifier ces besoins à partir de l'évaluation annuelle des salariés et/ou des référentiels de compétences (Solar et al., 2015) ou bien à faire passer des questionnaires, parfois à organiser des rencontres et à réaliser des entretiens avec les destinataires de la formation. Ces méthodes présupposent que les personnes impliquées sont capables d'identifier leurs lacunes et ont donc conscience des connaissances et savoir-faire à développer pour les combler. Or, comme le souligne Tran (2003), les *besoins perçus* par les personnes ne correspondent pas toujours aux *besoins réels*, en termes de savoirs et de compétences, requis pour l'exercice du travail. En illustrant ce qu'il nomme le problème métacognitif des besoins, ce même auteur argumente que « *pour percevoir qu'on a besoin de quelque chose, il faut d'abord savoir que ce quelque chose existe, et qu'il a un certain rapport avec ses lacunes (...) il faut le connaître au moins un peu (...) on ne peut percevoir ses besoins quand on ne les a pas identifiés* » (Tran, 2003, p. 71). De plus, les *besoins déclarés* ne correspondent souvent qu'à « la partie émergente, observable et mesurable de l'iceberg » (ib.). Cela est lié aux limites de l'outil du questionnaire, à la plus ou moins grande clarté et pertinence des questions posées, qui peuvent parfois induire les réponses, mais aussi à la difficulté et à la réticence à mettre en mots et à parler de ses propres lacunes et incompétences (sauver la face) (Tran, 2003). La conduite des entretiens avec les destinataires des formations ou les personnes expertes du métier permet d'accompagner la découverte et la verbalisation de leurs besoins de formation ainsi que des compétences à maîtriser pour tel ou tel poste, mais n'est pas suffisante. L'observation *in situ* et l'analyse du travail sont en effet indispensables pour identifier les compétences réellement mobilisées et caractériser le contexte dans lequel elles sont mobilisées ainsi que les facteurs pouvant entraver leur mobilisation. Cette connaissance du contexte permet de mieux cibler les interventions possibles, autres que la formation, pour atteindre les objectifs individuels et organisationnels (Ouellet, 2024). C'est ainsi qu'il est possible de concevoir des formations visant l'apprentissage et le développement de compétences utiles et pertinentes, comme nous allons maintenant le démontrer.

2.3 Analyse de l'activité de travail, savoirs implicites et compétences sensorielles

Afin d'identifier les compétences et les savoirs réellement mobilisés dans les situations de travail pour ensuite les transmettre en formation, l'approche de la didactique professionnelle (Orly et Vidal-Gomel 2011; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006; Vidal-Gomel, 2018), de l'ergonomie (Chatigny, 2001; Delgoulet, 2001; Ouellet, 2009; Vézina et al., 1999) et de la sociologie s'intéressant aux savoirs corporels de métier (Grosjean, 2014; Pentimalli et Rémy, 2020; Pentimalli et Gobo, 2023; Lima et al. 2023) nous semblent pertinentes et appropriées. Comme nous l'avons plusieurs fois souligné, la formation en milieu de travail ne peut se limiter à de simples démonstrations de gestes professionnels ou à la transmission de consignes à appliquer dans la réalisation des tâches sans en déroger. De plus, si la conception de formation prend en compte les référentiels de compétences élaborés par les milieux organisationnels, elle doit les resituer dans les situations de travail et créer des liens entre les situations d'apprentissage et les situations de travail (Delgoulet, 2001).

L'apport de l'analyse de l'activité pour la formation n'est pas une idée nouvelle. Déjà, dans les années 50, Leplat (1955, cité dans Leplat 2002) suggérait une relation entre l'analyse du travail et la formation professionnelle en montrant que l'élaboration d'un programme rationnel de formation doit être précédée d'une analyse du travail afin d'avoir une connaissance précise de celui-ci, de ses buts et des conditions d'exécution. De Montmollin (1974) abonde dans le même sens en mentionnant que l'analyse du travail est une étape préalable indispensable à la conception de formations. Depuis, plusieurs études réalisées dans des milieux de travail (industrie aéronautique, assemblage automobile, gestion des eaux, cinéma, soutien à domicile, cuisines institutionnelles, collecte des déchets, transformation de la viande, construction), notamment en ergonomie et en didactique professionnelle, ont montré son apport pour mettre en mots

les savoirs développés par les personnes au travail qui sont pertinents pour la conception d'activités de formation (Boccaro et Vidal-Gomel, 2018; Chassaing, 2006; Chatigny, 2001; Cloutier et al., 2012; Denis et al., 2007; Ouellet, 2013; Vézina et al. 1999; Vidal-Gomel, 2017). S'intéressant aux compétences effectivement mobilisées dans la réalisation de l'activité, cette analyse permet justement d'aller au-delà des compétences génériques et décontextualisées définies dans les référentiels. L'observation directe des activités aux postes de travail, les entretiens menés avec les professionnels et, quand cela est envisageable, l'enregistrement vidéo de leurs activités en leur demandant, lors d'entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée (Theureau, 2010; Clot et al., 2000), de commenter et de décrire leurs actions ou celles des collègues visibles à l'écran, encouragent la mise en mots des ressources mobilisées en situation. C'est ainsi qu'il est possible de répertorier les modes opératoires, les raisonnements sous-jacents aux actions, mais aussi les repères et les critères sensoriels (tactiles, visuels, auditifs, olfactifs) pris en considération par les professionnels pour interpréter la situation et y agir de façon pertinente (Ouellet, 2013; Pentimalli et Rémerly, 2020; Lima et al., 2023).

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) est également très utile pour inférer les compétences mobilisées par les personnes dans la réalisation de leur activité. Cet entretien, qui consiste à faciliter et à guider la description détaillée du déroulement d'une action telle qu'elle a été accomplie, permet de « mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés lors de l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (...) » (Vermersch, 2006, p. 18) et pour faire expliciter les savoirs implicites. Tout comme l'entretien d'autoconfrontation avec l'usage de la vidéo, l'entretien d'explicitation prend en compte ces actions et savoirs qui semblent, à première vue, anodins, alors qu'ils sont essentiels à l'accomplissement du travail et varient en fonction des situations (Batal et Fernagu-Oudet, 2013, p. 43); ils ne sont donc pas réductibles à des procédures stables ou à des compétences standards et décontextualisées.

Cette possibilité d'inférer les compétences effectivement mobilisées dans la réalisation du travail, au-delà des consignes et des prescriptions, et de saisir les savoirs incorporés difficiles à mettre en mots est doublement utile à la conception et à la réalisation de formations. D'une part, les procédés qu'on vient de décrire facilitent la verbalisation des compétences dont les personnes expertes n'ont plus conscience tellement elles vont de soi. En effet, comme souligne Bellier (2002), « la compétence consiste justement à ne plus savoir pourquoi et comment on est compétent! Ce processus d'automatisation garantit à lui seul une bonne part de l'efficacité et de la performance. Il libère l'esprit de la méthode et laisse la place libre au traitement d'autres informations plus contingentes. Du coup, l'expert ne sait pas expliquer en quoi il est expert » (p. 49). Cette verbalisation des compétences permet donc aux personnes expertes de prendre conscience de la complexité de toute activité, aussi manuelle ou répétitive soit-elle, mais aussi d'améliorer leur capacité à transmettre et à expliciter ces savoirs aux novices dès lors qu'on leur confie un rôle de formation ou d'accompagnement. Les récits des professionnels dans les programmes à l'UQAM racontent, en effet, que, souvent, les formateurs experts métier n'explicitent pas les repères sensoriels qu'il faut prendre en compte pour la réalisation du travail et cela ne facilite aucunement les apprentissages.

De plus, favoriser la participation des personnes expertes à la conception du contenu des formations assure leur pertinence et utilité. Ouellet (2013) montre bien, dans son étude au sein d'une usine de transformation de la viande, que les rencontres avec six désosseurs expérimentés avaient permis de verbaliser et comparer leurs différentes façons de faire pour aboutir à la conception d'un manuel illustré présentant certaines d'entre elles avec leurs avantages et inconvénients afin de laisser aux personnes en formation le choix de celles qui leur convenaient le mieux.



D'autre part, la mise en mots des savoirs implicites et incorporés ainsi que l'identification des repères sensoriels, orientant le diagnostic des situations de travail pour réaliser des actions et prendre des décisions pertinentes, permettent de comprendre les *modes perceptifs* propres à chaque profession ou métier (Lima et al., 2023). Ce sont justement ces modes perceptifs qu'il faudrait inclure dans les formations afin de faciliter leur acquisition de la part des novices. Toute formation pourrait ainsi aborder les *compétences sensorielles* (*ib.*) indispensables à la réalisation des activités en favorisant un apprentissage des sens et par les sens (Battesti et Candau, 2023; Pentimalli et Rémerly, 2020), qui sera ensuite affiné en milieu de travail. Il s'agirait d'apprendre à avoir l'oreille, le tact, le nez, la vision professionnelle (Goodwin, 1994; Grosjean 2014), mais aussi à maîtriser les sens hybrides, tels qu'écouter avec les yeux, voir avec les doigts, etc. qui caractérisent plusieurs métiers et professions (Pentimalli et Gobo, 2023).

Un dernier aspect qui nous semble important à analyser concerne la façon dont la formation en milieu de travail envisage l'articulation entre la compétence individuelle et la compétence collective (Le Boterf, 2006). Certaines personnes professionnelles inscrites dans les programmes de l'UQAM racontent que les formations pratiquées dans leur milieu se focalisent principalement sur le développement des compétences individuelles au détriment des compétences collectives. Lorsque l'on privilégie la compétence individuelle, le risque est de l'envisager uniquement en tant que disposition naturelle, ensemble d'aptitudes et de traits de personnalité (Coulet, 2016), alors que toute compétence individuelle est le fruit d'apprentissages et peut être transmise en formation. Ces mêmes personnes soulignent que, lorsque la compétence est envisagée comme une capacité individuelle et/ou un talent, il peut arriver que les personnes n'atteignant pas les niveaux de performance prévus par la formation soient trop rapidement jugées comme inaptes au métier, ceci sans aucunement questionner le dispositif de formation, à savoir le temps d'apprendre et de pratiquer certaines tâches, le type de soutien et d'accompagnement, l'environnement de travail plus ou moins capacitant, etc.

La compétence collective tend à être sous-évaluée en formation et pas toujours reconnue en tant que compétence professionnelle dans les milieux organisationnels, alors qu'on demande de plus en plus aux personnes de savoir communiquer, coopérer et travailler en équipe (Champy-Remoussenard, 2017). Si l'on prend en compte la dimension relationnelle, collective et distribuée de la compétence, celle-ci « *s'entend alors comme la capacité à mobiliser de manière pertinente ses propres capacités, mais aussi celles qui se trouvent disséminées dans les entrelacs des relations dans lesquels l'activité est insérée (...), elle ne vise plus seulement la réalisation d'une tâche définie, mais l'adaptation à des situations changeantes, la résolution collective de problèmes et l'insertion dans un tissu socio-organisationnel* (Largier et al. 2008, p. 5). Les situations de formation devraient donc favoriser le développement des compétences collectives à travers le partage de savoirs et connaissances pour que les personnes acquièrent ces capacités à communiquer, à collaborer et à s'ajuster aux expertises des uns et des autres.

Finalement, l'analyse de l'activité que nous proposons vise à observer et à repérer les compétences indispensables à la réalisation du travail pour les développer en formation, en privilégiant une approche descriptive et compréhensive, plutôt que l'approche évaluative des performances qui est souvent pratiquée dans les milieux organisationnels (Weill-Fassina et Pastré, 2004).

Conclusion

Changer de perspective pour concevoir la formation

Nous avons vu précédemment que, malgré l'existence d'un certain flou dans la définition de la notion de compétence, des points communs convergent dans les définitions qui sont proposées par plusieurs auteurs. Un de ces points communs qui nous semble crucial est le lien de la compétence avec l'activité, lien que l'on peut repérer à travers les actions réalisées et les processus qui leur sont sous-jacents. Le problème, à l'origine des critiques, c'est que, dans la pratique en milieu organisationnel, il manque ce lien avec le réel, c'est-à-dire

avec les situations de travail. Les compétences sont exprimées, notamment dans les référentiels, sous forme d'actions ou de tâches décontextualisées, sans que l'on puisse savoir comment les réaliser. Dans cette perspective, les activités de formation ont alors pour objectif de former au *quoi faire* dans les situations de travail plutôt que de former à savoir *comment faire* pour répondre à la variabilité des situations de travail.

Considérant ce qui précède, nous proposons de changer la perspective pour la conception de formations en milieu de travail. Cette perspective implique de mieux s'appuyer sur les connaissances théoriques dans la recherche pour améliorer les pratiques de formation. Ainsi, l'étape de l'analyse des besoins est considérée comme une étape essentielle et des études ont démontré qu'il n'est pas suffisant de demander au personnel d'identifier leurs besoins de formation. Dès cette étape, l'analyse de l'activité de travail peut avoir un apport important, particulièrement l'observation *in situ* et l'entrevue d'autoconfrontation. Elle permet d'abord d'impliquer les personnes concernées par la formation visée, de comprendre l'activité réalisée et les raisonnements sous-jacents, elle permet ensuite de créer des liens entre les situations d'apprentissage et les situations de travail pour favoriser le transfert des apprentissages et, enfin, elle permet de vérifier si la formation est vraiment la solution, puisque la formation ne peut régler tous les problèmes de l'organisation. D'autres interventions peuvent être nécessaires pour favoriser le développement des compétences et le transfert des apprentissages, en mettant en place des environnements capacitants (Fernagu, 2022). À ce propos, le cadre proposé par Fernagu (2022) pour étudier la dynamique des capacités, selon les processus *Opportunités, Liberté et Capabilité*, nous semble une avenue dans laquelle s'intègre bien l'analyse de l'activité de travail.

En conclusion, notre article montre que, pour faciliter à la fois le développement des compétences des personnes en emploi et atteindre les objectifs organisationnels, il est indispensable de dépasser l'approche individualiste des compétences (énoncées dans les référentiels) pour plutôt valoriser les savoir-faire expérimentiels développés en équipe et faire en sorte que les situations de travail deviennent des espaces d'apprentissage. Vincent et Orly (2018) soulignent qu'une *organisation apprenante* est non seulement capable de « trouver en elle-même les moyens humains d'un développement organisationnel indissolublement lié au développement professionnel de son personnel » (p. 176), mais elle favorise aussi l'engagement des personnes dans et par une volonté d'apprendre, la formation de collectifs qui apprennent ensemble pour et par le travail en partageant leurs savoirs et expertise et, enfin, explicite clairement les raisons, les finalités et les modalités d'apprendre. Pour créer une culture organisationnelle favorisant l'apprentissage continu, il est donc indispensable de bien connaître et analyser le travail, tel qu'il est réalisé, de reconnaître et valoriser les expériences des personnes apprenantes, de motiver le personnel et l'impliquer dans la conception des formations et de créer des environnements de travail capacitants.

NOTE

- 1 Cet *apprentissage par problèmes* (Chamberland et al., 2011) - qui peut se réaliser en petits groupes - permet aux personnes apprenantes d'identifier les ressources pour résoudre les problèmes, construire des savoirs et déduire des principes et des stratégies applicables à des cas similaires.

RÉFÉRENCES

- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Arnaud, C. (2005). L'usage du référentiel des compétences lors de l'apprentissage de nouvelles fonctions dans le cadre de nouvelles organisations. Dans C. Jouvenot et M. Padier (dir.), *Élaborer des référentiels de compétences* (364-380). Lyon : ANACT.



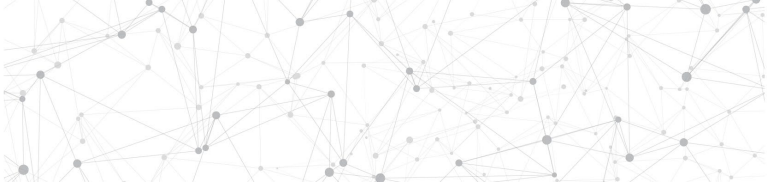
- Bareil, C. (2010). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements, *Gestion*. <https://www.revuegestion.ca/decoder-preoccupations-resistances-a-egard-changements>
- Bareil, C. (2016). Vers une gestion plus humaine du changement organisationnel. *Les cahiers des leçons inaugurales*. HEC Montréal. https://biblos.hec.ca/biblio/lecons/CelineBareil_LI_nov2016_VF.pdf
- Batal, C. et Fernagu-Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté. *Savoirs*, 3(33), 39-60. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0039>
- Battesti, V. et Candau, J. (2023). *Apprendre les sens, apprendre par les sens. Anthropologie des perceptions sensorielles*. Paris : Éditions Pétra.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bejaoui, A. (2012). Les relations industrielles face à l'évolution du marché du travail. Dans N. Laplante et L. Côté (dir.), *Transformation du monde du travail. Regards interdisciplinaires en relations industrielles* (15-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bellier, S. (2002). *Ingénierie en formation d'adultes. Repères et principes d'action*. Paris : Édition Liaisons.
- Bernier, A. (2015). Les compétences au carrefour des mutations du travail et des acteurs. Dans M. D'Amours, S. A. Soussi et D.-G. Tremblay (dir.), *Repenser le travail. Des concepts nouveaux pour des réalités transformées* (49-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boccaro, V., et Delgoulet, C. (2018). Articuler les démarches d'analyse du travail en ergonomie et didactique professionnelle pour la conception d'un EVAH. Dans C. Vidal-Gomel (dir.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* (73-88). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bouteiller, D. (2009). Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu. Dans D. Bouteiller et L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail* (199-223). Revue Gestion.
- Bouteiller, D., et Gilbert, P. (2016). *Gérer les compétences : du référentiel aux pratiques*. Paris : Dunod.
- Braham, E. et Homsy, M. (2021, mai). *Formation et mobilité de la main-d'œuvre : Le Québec prêt pour l'avenir? État des lieux, défis et pratiques inspirantes*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/content/publications/formation-et-mobilite-de-la-main-doeuvre-le-quebec-pret-pour-lavenir-2/202105-idq-formation-et-mobilite-de-la-main-doeuvre.pdf>
- Cau-Bareille, D., et Gaudart, C. (2012). Formation et changements technologiques : des difficultés liées à l'âge? Dans A.-F. Molinié, C. Gaudart, V. Pueyo (dir.), *La vie professionnelle : âge, expérience, santé à l'épreuve des conditions de travail* (95-113). Toulouse : Octares Éditions.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2011). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Champy-Remoussenard, P. (2017). La part cachée de l'activité de travail. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (507-532), Paris : Presses Universitaires de France.
- Chassaing, K. (2006). *Élaboration, structuration et réalisation des gestuelles de travail : les gestes dans l'assemblage automobile et dans le coffrage des ponts d'autoroute*. [Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris].
- Chatigny, C. (2001). *La construction de ressources opératoires. Contribution à la conception des conditions de formation en situation de travail*. [Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris].
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Cloutier, E., Fournier, P.-S., Ledoux, É., Gagnon, I., Beauvais, A. et Vincent-Genod, C. (2012). *La transmission des savoirs de métier et de prudence par les travailleurs expérimentés : comment soutenir cette approche dynamique de formation dans les milieux de travail*. IRSSST. <https://pharesst.irsst.qc.ca/rapports-scientifique/300>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 1(74), 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1), 1-33. <https://doi.org/10.4000/activites.2745>
- Cru, D. (2016). Les règles du métier. *Travailler*, 35, 35-52. <https://doi.org/10.3917/trav.035.0035>

- Delgoulet, C. (2001). La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissage dans la formation professionnelle, *PISTES*, 3(2), 1-12. <http://pistes.revues.org/3718>
- Delgoulet, C. (2012). Apprendre pour et par le travail : les conditions de la formation tout au long de la vie professionnelle. Dans A.-F. Molinié, C. Gaudart, V. Pueyo (dir.), *La vie professionnelle : âge, expérience, santé à l'épreuve des conditions de travail* (45-174). Toulouse : Octares Éditions.
- Denis, D. (2016). Entre vouloir et pouvoir : une perspective ergonomique de la problématique du transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages* (263-296). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Denis, D., Gonella, M., Comeau, M. Lauzier, M. (2018). *Appropriation et transfert par des formateurs d'une nouvelle approche de prévention en manutention axée sur l'utilisation de principes d'action*. IRSST. <https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-1020.pdf?v=2024-02-25>
- Denis, D., St-Vincent, M., Gonella, M., Couturier, F. et Trudeau, R. (2007). *Analyse des stratégies de manutention chez des éboueurs au Québec : pistes de réflexions pour une formation à la manutention plus adaptée* (Rapport n° R-527). IRSST. <https://pharesst.irsst.qc.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1485&context=rapports-scientifique>
- De Montmollin, M. (2001). La compétence. Dans J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*, (11-25). Toulouse : Octares Éditions.
- De Montmollin, M. (1974). *L'analyse du travail, préalable à la formation*. Paris : Armand Colin.
- Dietrich, A. et Pigeyre, F. (2016). Management des compétences et travail : des relations contrariées. Dans S. Fernagu Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, (111-121). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dubé, A. et Mercure, D. (1997). *Les entreprises et l'emploi. Les nouvelles formes de qualification du travail*. Sainte-Foy : Les Publications du Québec.
- Durrive, L. (2016). *Compétence et activité de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Enlart, S. (2018). *De la formation à la learning company. L'apprentissage connecté au cœur des entreprises*. Paris : Eyrolles.
- Enlart, S. (2024). L'approche compétence. Dans P. Carré, P. Caspar, C. Frégné et O. Las Vergnas (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (5e édition, 397-414). Paris : Dunod.
- Everaere, C. (1999). *Autonomie et collectif de travail*. Lyon : ANACT.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive*, (p. 1-15). Paris : Presses universitaires de France.
- Fernagu, S. (2022). Les capacités : une grille de lecture des conditions de la professionnalisation au travail et en formation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(1), 117-140. <https://doi.org/10.7202/1102016ar>
- Fernagu Oudet, S. et Batal, C. (2016). *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, (193-205). Paris : Presses Universitaires de France.
- Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2016). Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants? *Raisons éducatives*, 19, 179-198. <https://doi.org/10.3917/dbu.jussi.2015.01.0179>
- Foucher, R. et Rhnima, A. (2018). Les référentiels de compétences comme outils de gestion : concilier les apports déterministes et constructivistes. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 73(4), 814-839. <https://doi.org/10.7202/1056978ar>
- Garrigou, A., Peeters, S., Jackson, M., Sagory, P., Carballera, G. (2004). Apports de l'ergonomie à la prévention des risques professionnels. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (497-514). Paris : Presses Universitaires de France.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Grosjean, S. (2014). Étudier la dimension sensible des savoirs produits en contexte de travail. *Études de communication langages, information, médiations*, 42(1), 47-62. <https://doi.org/10.4000/edc.5796>



- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Lyon : ANACT.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F., Swanson, R.A. et Robinson, P.A. (2020). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge/ Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
- Lacomblez, M. (2001). Analyse du travail et élaboration des programmes de formation professionnelle. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 56(3), 543-578. <https://doi.org/10.7202/000082ar>
- Laflamme, R. (2002). *La formation en entreprise : Nécessité ou contrainte?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Largier, A., Delgoulet, C. et De la Garza, C. (2008). Quelle prise en compte des compétences collectives et distribuées dans la gestion des compétences professionnelles? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 10(1), 1-29. <https://doi.org/10.4000/pistes.2167>
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence* (46^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Eyrolles.
- Lefevre, G. (2022). Compétences professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (107-111). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J., Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*, (41-53). Toulouse : Octares Éditions.
- Leplat, J. (2002). *Psychologie de la formation : jalons et perspectives, choix de textes*, (1955-2002). Octares
- Lhuillier, D. (2010). L'invisibilité du travail réel et l'opacité des liens santé travail. *Sciences sociales et santé*, 2(28), 31-63. <https://doi.org/10.1684/sss.2010.0203>
- Lima, L., Pillon, T. et de Verdalle, L. (2023). Les cinq sens au travail. Introduction. *Sociologie du travail*. 65(4), 1-14. <https://doi.org/10.4000/sdt.44711>
- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46. <https://shs.hal.science/halshs-01688338/document>
- Minet, F. (2005). Compétence : de la définition à l'utilisation. Dans C. Jouvenot et M. Parlier M. (dir.), *Élaborer des référentiels de compétences*, (332-362). Lyon : ANACT.
- Oiry, E. (2009). La compétence, le travail et l'organisation : un lien en cours de (re)construction. Dans B. Devin, C. Jouvenot et F. Loisel (dir.), *Du management des compétences au management du travail*, (31-35). Lyon : ANACT.
- Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Formation et conception*, 8(2), 1-35. <https://doi.org/10.4000/activites.2604>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2024, février). *Les compétences de demain : construire des ponts vers de nouvelles opportunités*. Compte-rendu conjoint du 5^e Sommet sur les compétences, Bruxelles, Belgique. [https://one.oecd.org/document/SKC\(2024\)2/fr/pdf](https://one.oecd.org/document/SKC(2024)2/fr/pdf)
- Ouellet, S. (2009). Acquisition d'habiletés motrices à la découpe de viande et prévention des troubles musculo-squelettiques : apport de l'analyse ergonomique à la conception de formation, [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2474>
- Ouellet, S. (2013). Contribution de l'ergonomie à la conception d'un outil de formation. *Activités*, 10(2), 3-19. <http://www.activites.org/v10n2/v10n2.pdf>
- Ouellet, S. (2022). Understanding work to transform training : a study for accident prevention in the telecommunications sector [numéro spécial]. *Safety Science*, 146, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2021.105520>
- Ouellet, S. (2024). Enjeux et méthodes d'analyse des besoins de formation : le cas d'une formation pour la prévention des accidents. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 79(3-4), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1118799ar>

- Ouellet, S., Ledoux, É., Fournier, P.-S., Campeau, J. (2015). *Formation en milieu de travail : impact du contexte sur l'activité des formateurs dans le secteur minier*. Rapport de recherche, Commission des partenaires du marché du travail.
- Ouellet, S., Vézina, N. (2008). Savoirs professionnels et prévention des TMS : réflexions conceptuelles et méthodologiques menant à leur identification et à la genèse de leur construction. *PISTES : Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 10(2), 1-37. <https://doi.org/10.4000/pistes.2251>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pentimalli, B. et Gobo, G. (2023). "Hearing with the Eyes". Visual Hearing in (a Trio) Music Rehearsals, *The Senses and Society*, 18(3), 254-272. <https://doi.org/10.1080/17458927.2023.2232621>
- Pentimalli, B. et Rémy, V. (2020). La fabrique du regard : apprentissage et transmission au sein d'une communauté de pratique. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 14(3), 1-25. <https://doi.org/10.4000/rac.10911>
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22. https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21021/perrenoud_11_4.pdf?se
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2024). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Solar, C., Baril, D., Roussel, J.-F., Lauzon, N. (2016). Les obstacles à la formation en entreprise. *Savoirs*, 41(2), 9-54. <https://doi.org/10.3917/savo.041.0009>
- Solar, C., Solar-Pelletier, L. et Thériault, M. (2015). *Formateurs et formatrices internes : caractéristiques et contributions à l'ingénierie de la formation en entreprise* [Rapport de recherche]. https://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/54809.pdf
- Soyer, J. (1999). *Fonction formation*. Paris : Eyrolles.
- St-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, É. et Imbeau, D. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Québec : Éditions Multimondes.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Tourmen, C. (2008). Les compétences des évaluateurs de politiques publiques. *Formation emploi*, 104, 53-65. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1373>
- Tran, T.A. (2003, 1-5 décembre). L'identification des besoins dans la formation continue : les problèmes posés. Séminaire régional de recherche-action, Cantho, Vietnam. https://www.researchgate.net/publication/234033698_L'identification_des_besoins_dans_la_formation_continue_les_problemes_poses
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e éd.). ESF Éditeur.
- Vézina, N., Prévost, J., Lajoie, A. et Beauchamp, Y. (1999). Élaboration d'une formation à l'affilage des couteaux : le travail d'un collectif, travailleurs et ergonomes. *PISTES*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.4000/pistes.3838>
- Vidal-Gomel, C. (2017). Training to safety rules use. Some reflections on a case study. *Safety Science*, 97, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2016.12.001>
- Vidal-Gomel, C. (2018). *Analyse de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.



- Vidal-Gomel, C. et Delgoulet, C. (2016). Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet. Dans S. Fernagu Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (393-408). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Vincent, S. et Olry, P. (2018). Le rapport individu/collectif dans l'organisation apprenante. *Éducation permanente*, 216, 175-188.
- Voyer, B., Ouellet, S., et Zaidman, A.M. (2017). *Accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : Récits de coaches, mentors et compagnons*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Weill-Fassina, A. et Pastré, P. (2004). Les compétences professionnelles et leur développement. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (213-231). Paris : Presses Universitaires de France.