



## Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé

6-2 | 2004

Formation, ergonomie et transformation des situations de travail : trajectoires croisées

---

### Concevoir une formation : réflexion sur une démarche d'aide à l'apprentissage sur le cours de vie

*Training design : reflection on a learning support process on the course of life*

*Concebir una formación : reflexión sobre un enfoque de apoyo al aprendizaje sobre el curso de la vida*

Pierre-Sébastien Fournier

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3264>

DOI : 10.4000/pistes.3264

ISSN : 1481-9384

#### Éditeur

Les Amis de PISTES

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2004

#### Référence électronique

Pierre-Sébastien Fournier, « Concevoir une formation : réflexion sur une démarche d'aide à l'apprentissage sur le cours de vie », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 6-2 | 2004, mis en ligne le 01 novembre 2004, consulté le 04 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3264> ; DOI : 10.4000/pistes.3264

---

Ce document a été généré automatiquement le 4 mai 2019.



*Pistes* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Concevoir une formation : réflexion sur une démarche d'aide à l'apprentissage sur le cours de vie

*Training design : reflection on a learning support process on the course of life*  
*Concebir una formación : reflexión sobre un enfoque de apoyo al aprendizaje sobre el curso de la vida*

**Pierre-Sébastien Fournier**

---

- 1 Dans un contexte de profondes transformations du travail et des modes de production (Giles et coll., 1999), la formation professionnelle se retrouve souvent en décalage par rapport à l'évolution de la réalité du travail. Il devient alors essentiel de l'enrichir pour répondre à cette réalité dynamique. Avec l'évolution des techniques et des valeurs sociales, les connaissances scientifiques déterminent de plus en plus la conception des formations ; on assiste alors à une domination de l'enseignement livresque et magistral où il y a apprentissage de principes scientifiques aux détriments de la capacité opérationnelle dans la pratique (Bourassa et coll., 1999). Cette situation se traduit par le constat, d'une part, que l'école ne contribue pas suffisamment aux performances hors cours et, d'autre part, que les connaissances acquises à l'extérieur des classes ne sont pas utilisées dans la formation pour soutenir les apprentissages (Resnick, 1987). Il y a donc coupure entre la formation et les autres activités de la vie. Ce problème ne signifie pas, pour autant, qu'il faille revenir en arrière en éliminant l'école au profit de l'apprentissage sur le terrain. Au contraire, cet établissement demeure un excellent outil de réflexion pour l'apprentissage d'un métier. L'école doit cependant faire l'objet d'une création de nouvelles formes de préparation qui favorisent un rapprochement entre la formation et la pratique (Resnick, 1987).
- 2 Cette préoccupation relative à une meilleure préparation des opérateurs à la réalité du travail fait l'objet d'une réflexion tant dans les domaines de l'éducation, de la gestion que des sciences sociales. À travers ces efforts, on constate l'émergence de grandes tendances

multidisciplinaires qui contribuent à orienter notre propre réflexion sur l'analyse de l'activité et son apport à un rapprochement entre formation et travail.

- 3 Dans ce contexte, l'objectif de cet article est de mener une réflexion sur les modèles théoriques permettant d'appréhender les modalités de conception d'une formation professionnelle en lien avec la réalité du travail. Nous chercherons à identifier des pistes d'enrichissement de ce processus de conception dans une perspective de l'analyse de l'activité. Cette réflexion a été réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat visant à contribuer à l'enrichissement d'une formation initiale de camionneur par une plus grande prise en compte de la réalité du travail (Fournier, 2003). Cette thèse a permis d'identifier des pistes concrètes pour la conception d'une formation. Cependant, nous privilégions ici l'angle de la réflexion théorique comme contribution à la démarche de conception d'une aide à l'apprentissage.
- 4 Dans un premier temps, nous dresserons un portrait de trois grandes approches utilisées dans la conception de formation. Ce portrait, élaboré à partir des apports de plusieurs disciplines, nous permettra de distinguer diverses tendances de conception et des modalités qu'elles sous-tendent afin d'identifier une piste de conception à développer. Celle retenue nécessite, au préalable, une analyse de l'activité et de l'apprentissage. C'est pourquoi, dans un second temps, nous considérerons trois courants s'intéressant à l'analyse de l'activité et de l'apprentissage. Ces derniers permettront d'élargir la notion d'analyse de l'activité et ouvriront des perspectives intéressantes à explorer.

## 1. Trois grandes approches pour la conception de formation en lien avec la réalité de la pratique

- 5 Nous avons retenu trois approches qui posent le problème de la conception de la formation : une approche par les compétences des ressources humaines, une autre par le transfert des connaissances de la formation vers la pratique et une dernière par la conception de situations d'action sur le cours de vie. Chacune possède des caractéristiques de conception qui lui sont propres et qui permettent de préciser la nature ainsi que les modalités d'intervention pour une formation en lien avec la réalité du travail.

### 1.1 L'approche par les compétences des ressources humaines

- 6 Cette première approche est largement utilisée par les entreprises et les services de gestion des ressources humaines préoccupés par la flexibilité et l'adaptation de la main-d'œuvre aux conditions organisationnelles de la production. Par cette démarche, la formation vise à agir sur les comportements de travailleurs pour améliorer la flexibilité des organisations, c'est-à-dire la capacité de s'adapter aux formes variées de demandes et de fluctuations du marché (Dubé et Mercure, 1999). Elle repose sur la capacité des entreprises à repérer les savoirs, à les transformer et à les intégrer au processus d'affaire de manière à répondre aux contraintes du marché et à préserver un avantage concurrentiel (Jacob, 1999). La formation est alors vue comme un excellent outil de gestion de l'organisation pour canaliser les compétences vers les buts et les stratégies de l'entreprise.

- 7 Au chapitre de la conception, le point de départ de ce processus est l'analyse des besoins de l'organisation et l'identification des comportements humains souhaitables pour atteindre les objectifs visés. Les démarches concrètes prennent plusieurs formes (Benabou, 1993 ; Sékiou et coll., 1992 ; Archambault et Boutin, 1989 ; Laflamme, 1999 ; Sims, 1998) dont on distingue quatre grandes étapes : 1) l'analyse des besoins de formation ; 2) la conception d'une formation ; 3) la mise en place de méthodes d'enseignement appropriées et 4) l'évaluation du fonctionnement de la formation.
- 8 L'analyse des besoins consiste à établir un diagnostic des problèmes de fonctionnement de l'organisation en termes de nature du problème, de son étendue dans l'organisation, de son ampleur par rapport au fonctionnement de l'organisation, du caractère viable des solutions et de persistance du problème dans le temps (Laflamme, 1999). Parmi les moyens utilisés pour en établir le pronostic, notons le recueil d'informations sur : les performances de l'entreprise et de ses individus, les attentes et opinions des niveaux hiérarchiques impliqués, les écarts et échecs des travailleurs par rapport aux normes établies et finalement, les exigences de la tâche. De son côté, la conception d'une formation signifie à déterminer les priorités et les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire les comportements à développer ou à modifier par la formation. Ces objectifs s'expriment en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'on désire développer chez les individus et utiliser dans la pratique (Archambault et Boutin, 1989). Globalement, ces deux premières étapes établissent les bases de la formation et de ses liens avec la réalité du travail. Les suivantes concernent le développement des outils pédagogiques nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés et l'évaluation de la formation dispensée.
- 9 L'approche par les compétences des ressources humaines comporte certes des apports non négligeables lorsqu'on s'intéresse à la conception d'une formation. Tout d'abord, en considérant spécifiquement les contraintes et les attentes des organisations, elle démontre l'importance de ces aspects comme déterminants de la réalité du travail. On pense, par exemple, à l'importance de former les travailleurs aux procédures prescrites et aux responsabilités légales inhérentes à la tâche. Une telle démarche s'avère également utile lors de l'introduction de technologies innovatrices ou de nouvelles législations qui nécessitent, du moins partiellement, une adaptation de la main-d'œuvre.
- 10 Par contre, en concentrant ses efforts sur les besoins organisationnels, cette approche néglige tout l'aspect de la réalité du travail vécue par les travailleurs concernés. Ce manque d'intérêt pour la réalité du travail soulève un paradoxe intéressant où l'approche par les compétences des ressources humaines suppose une reconnaissance du savoir ouvrier comme facteur déterminant de l'efficacité et de la compétitivité des entreprises. Par contre, elle néglige le fait de s'intéresser, de façon concrète, au savoir ouvrier qui contribue déjà à l'efficacité et la compétitivité de l'organisation (Jobert, 1993). Concrètement, elle se positionne dans une tradition scientifique d'adaptation et d'intégration de l'individu et de ses pratiques de travail aux besoins de l'organisation tout en se situant délibérément au-delà de ses conditions d'exercice et de sa réalité du travail (Lacomblez, 2001). Elle vise directement à adapter l'employé au système et ce, aux dépens des compétences des travailleurs et du contenu réel du travail (Dugué, 1994). Un tel modèle taylorien de compétence implique une parcellisation et un contrôle du savoir-faire (Le Boterf, 2002). La solution semble plutôt se situer dans une perspective d'encouragement des initiatives où il y a plusieurs façons d'être compétent. Elle suppose alors une plus grande liberté d'action matérialisée par un rapprochement entre les

compétences développées en formation et la pratique du travail. L'approche suivante s'intéresse justement à une telle analogie.

## 1.2 L'approche par le transfert des connaissances de la formation vers la pratique

- 11 La conception par le transfert des connaissances de la formation vers la pratique se situe dans une perspective de la psychopédagogie. Les concepteurs se préoccupent de conditions favorables à aménager dans la formation pour assurer un rapprochement de la formation à la pratique. Selon Baldwin et Ford (1988), le « transfert de connaissances » se définit comme la généralisation à la situation de travail, pendant une longue période de temps, de comportements appris dans la formation. Selon ces auteurs, seulement 10 % des compétences enseignées se retrouveraient effectivement transférées dans la situation de travail.
- 12 La conception d'une formation vise alors à établir des conditions et des moyens pour assurer l'application, dans la situation de travail, des connaissances apprises. Elle vise ultimement à améliorer l'apprentissage de connaissances et à transformer le travail. Pour cela, trois niveaux d'intervention sont pris en compte dans la conception : 1) les modalités de réalisation de la formation, 2) les caractéristiques individuelles des apprenants et 3) les conditions environnementales d'application des compétences dans la pratique (Baldwin et Ford, 1988).
- 13 Les modalités de réalisation de la formation concernent l'aménagement de conditions pédagogiques favorables au transfert de connaissances. Pour n'en nommer que quelques-unes, on peut, par exemple, penser à l'application des principes de continuité et de similarité entre la situation de formation et celle de travail (Buckley et Caple, 1990), à l'accompagnement (Boutinet, 2003) ou à l'application de formules d'alternance entre l'école et le travail (Charlot, 1993 ; Pineau, 1993). Les recherches en sciences de l'éducation regorgent d'innovations pédagogiques favorables à l'apprentissage. Ces modalités de formation englobent également l'implication des praticiens dans la formation au plan de la conception des programmes, de manière à intégrer les éléments essentiels de la pratique dans le contenu de la formation et au plan de l'enseignement, afin d'établir un lien avec les situations concrètes de travail.
- 14 Les caractéristiques individuelles des apprenants concernent les habiletés et les compétences préalables à ceux-ci, leur motivation à apprendre et les caractéristiques de leur personnalité comme facteurs de réussite du transfert des connaissances (Baldwin et Ford, 1988). Par exemple, les compétences bien maîtrisées dans la formation pourraient ne pas être maintenues par manque de motivation de l'individu. Ces caractéristiques seraient importantes, à la fois, pour l'apprentissage et la rétention du contenu de la formation, mais également, pour la généralisation et le maintien des apprentissages dans la situation de travail (Baldwin et Ford, 1988). Les particularités personnelles peuvent alors servir à la fois comme outil de sélection des apprenants au moment de l'entrée dans la formation (Broad et Newstrom, 1992) et comme élément d'adaptation de la formation aux caractéristiques personnelles des apprenants. On n'a ici qu'à penser aux personnes plus âgées qui, avec des conditions pédagogiques adaptées à leurs caractéristiques, réussissent aussi bien que les plus jeunes (Paumès et Marquié, 1995).

- 15 Finalement, les conditions environnementales d'application des compétences dans la pratique signifient le développement de conditions qui, dans la situation de travail, valorise la formation et favorise l'application des connaissances (Broad et Newstrom, 1992). Ces conditions impliquent notamment la présence de personnes ressources, le support des pairs et des superviseurs qui encouragent l'utilisation, dans la situation de travail, des compétences apprises (Baldwin et Ford, 1988).
- 16 L'approche du transfert des connaissances montre ainsi l'importance des conditions dans lesquelles se déroule la formation comme élément essentiel à l'apprentissage et à un rapprochement avec les pratiques de travail. Il ne suffit pas de revoir le contenu de la formation pour l'enrichir, il faut aussi aménager des conditions pédagogiques optimales qui permettent un apprentissage des compétences et un transfert à la pratique. Elle reconnaît donc l'existence de problèmes propres à l'activité de formation qui affectent l'apprentissage. Il faut notamment « apprendre à apprendre » (*learning how to learn*) (Mezirow, 1997) dans l'activité de formation. Cette approche pointe également vers l'aménagement de conditions de travail favorables au développement de connaissances au-delà de la formation.
- 17 On constate alors qu'en plus du contenu de la formation, les contextes d'apprentissage occupent un rôle fondamental dans le développement de compétences. La multiplication des conditions pédagogiques favorise une diversification des expériences et permet une plus grande flexibilité dans le développement des compétences. Cette approche montre également l'importance des caractéristiques individuelles dans le processus d'apprentissage et la pertinence d'une adaptation des conditions de formation en fonction de la population visée. Par exemple, la composition des adultes peu qualifiés signifie des conditions pédagogiques particulières (Merle, 1992).
- 18 Par contre, bien qu'elle sollicite l'implication des praticiens, cette approche s'intéresse peu à la réalité quotidienne du travail. D'ailleurs, leur implication comporte des limites importantes à considérer. Ainsi, lorsqu'on demande à ceux-ci de verbaliser le contenu de leur pratique, ils fournissent habituellement des explications théoriques qui ne reflètent pas leurs actions réelles (Argyris et Schön, 1974). Les moyens de formation proposés visent alors à modifier des façons d'être ou d'agir au travail sans en considérer les impératifs. Il faut alors se poser la question du contenu du travail à intégrer dans la formation. La troisième approche vise particulièrement cet aspect des connaissances de la situation de travail.

### 1.3 L'approche par la conception de situations d'action sur le cours de vie

- 19 Pour la troisième approche, qui s'inspire notamment des méthodes ethnographiques, le problème de la formation et de la pratique en cache un autre plus large de connaissances pour affronter efficacement les situations de la vie. Celles-ci se définissent comme l'ensemble du savoir d'un individu qui constitue son expérience acquise au cours de sa vie et qui lui permet d'affronter les situations de la vie.
- 20 Cette approche propose alors d'aménager des outils pour aider les individus à agir et à apprendre sur le cours de vie (Lave, 1988 ; Van Onna, 1992). Selon cette perspective, la formation n'est plus qu'un moyen, parmi d'autres, pour aider le travailleur dans son processus d'apprentissage. La notion d'aide à l'activité suggère l'aménagement d'un

ensemble cohérent de moyens pour aider l'employé à comprendre la situation et à prendre des décisions d'action (Haradji, 1993 ; Theureau et Jeffroy, 1994). Ces ressources sont, à la fois, des outils techniques, organisationnels et de formation susceptibles de l'aider à comprendre les situations rencontrées et à construire des connaissances dans les situations du cours de vie professionnelle.

- 21 Cette approche suppose également que l'apprentissage est un processus continu sur le cours de vie. Il n'est donc pas exclusif aux situations de formation ; il se produit préalablement, pendant et après (De Corte, 1992). Le cours de vie se définit alors comme le développement continu de manifestation et de construction de connaissances à travers les situations d'action pendant la vie. Il signifie que l'expérience d'un individu n'est jamais statique ; elle se transforme et évolue à travers les situations de la vie (Dewey, 1963). Toute action humaine dans ces circonstances est une manifestation d'expériences de vie précédentes qui peuvent se transformer dans la situation rencontrée (Dewey, 1963 ; Lave et Wenger, 1991 ; Lave, 1996). L'apprentissage est ainsi indissociable de l'activité et l'activité indissociable de l'apprentissage.
- 22 Au plan de la conception, cette approche se positionne résolument dans un modèle de compétence reconnaissant l'apport de la flexibilité et de la diversité des conduites humaines (Le Boterf, 2002). Ces dernières dépendent alors des situations d'action rencontrées par les individus. Cette approche signifie une double préoccupation : d'une part, elle exige une redéfinition du rôle de la formation initiale dans le processus d'apprentissage durant la vie professionnelle et, d'autre part, elle impose une reconsidération quant à l'ensemble des outils d'aide à l'apprentissage qui ne sont pas du ressort de la formation initiale.

### 1.3.1 Repenser le rôle de la formation initiale sur le cours de vie

- 23 En formation initiale, l'apprentissage d'une profession ne se limite pas à l'acquisition de connaissances techniques ; il exige plutôt de s'intégrer à une culture ainsi que d'y participer et de la transformer (Lave et Wenger, 1991 ; Hutchins, 1994 ; Lave, 1988). Ce constat soulève l'importance d'aider l'apprenti à se préparer à affronter la réalité complexe de la culture de travail mais également de l'aider « à apprendre à apprendre » dans les situations de la vie professionnelle. Pour cela, deux niveaux d'intervention sur la formation sont identifiés : aider l'apprenti dans son activité de formation et une autre dans sa future activité de travail.
- 24 L'aide à l'apprenti dans son activité positionne la formation comme un lieu propre et complexe de socialisation dans lequel le jeune apprenant interagit et développe des connaissances pour fonctionner et s'adapter au contexte scolaire (Hammersley, 1990). Aider à l'apprentissage sur le cours de vie nécessite donc d'aménager des outils qui épaulent l'apprenti à s'insérer et à participer à l'activité de formation initiale. Ici, les apports de l'approche du transfert des connaissances prennent tout leur sens. On pense notamment au développement d'outils techniques, à la diversité des activités pédagogiques et à l'aménagement de conditions favorables à la participation de l'apprenti à son activité de formation.
- 25 Aider l'apprenti dans sa future activité consiste à lui permettre d'accéder et de participer à la culture du métier. Cette intervention se matérialise par un ensemble de moyens susceptibles de faciliter un passage efficace vers la pratique professionnelle. La formation n'est donc pas une fin en soi ; elle constitue un outil d'aide qui permet la poursuite des

apprentissages en cours de vie. Cette perspective rend la prise en compte de la culture professionnelle incontournable. Il ne s'agit alors pas de reproduire les aspects de la pratique dans la formation mais plutôt d'aménager des situations permettant le développement de connaissances pratiques et générales utiles au cours de la vie professionnelle. En effet, dans une perspective de transformation de l'expérience tout au long de la vie, aider à l'activité de travail en formation ne peut se limiter à l'apprentissage pratique de trucs de métier. Il faut également soutenir la construction de connaissances plus générales, favorables au développement réflexif notamment lors de ruptures dans la mobilisation des compétences (Pastré, 1997).

### 1.3.2 Repenser les autres situations d'apprentissage sur le cours de vie

- 26 Par ailleurs, les séances de formation ne suffisent pas à elles seules à soutenir l'apprentissage ; il faut agir sur l'ensemble de la situation de travail en créant un contexte favorable à l'action et à l'apprentissage (Van Onna, 1992 ; Bunning, 1997). L'utilisation des situations de travail pour aider à l'apprentissage est bien documentée et montre clairement une poursuite de l'apprentissage au-delà des situations de formation (Pastré, 1997 ; Samurçay et Pastré, 1995).
- 27 Premièrement, l'aide à l'apprentissage en situations de travail signifie la poursuite de la formation en cours de carrière professionnelle. Celle-ci devra respecter à la fois les besoins des travailleurs confrontés à des situations concrètes de leur cours de vie ainsi que leurs besoins en termes de conditions pédagogiques adaptées à leurs caractéristiques individuelles. L'aide à l'apprentissage signifie également l'aménagement de moyens techniques susceptibles de réduire les aspects pénibles de la situation de travail. Mettre à la disposition des outils plus adaptés à la réalité vise alors à faciliter la compréhension de situations complexes, améliorant par le fait même l'efficacité des actions et de l'apprentissage. Finalement, l'aménagement organisationnel prend un sens très large. Il va de l'adaptation de l'organisation du travail à la réalité de l'activité jusqu'à la mise en place de pratiques de gestion favorables au développement des compétences. On peut, par exemple, penser à prendre en considération les contraintes réelles d'emploi dans l'organisation temporelle du travail ou à instaurer des mécanismes de reconnaissances et de partage collectif de l'expérience et des compétences dans l'organisation. Ainsi, aider à l'apprentissage en situation de travail consiste à proposer un ensemble cohérent de moyens favorisant le développement de connaissances dans les situations quotidiennes de travail.
- 28 L'approche par la conception de situations d'action sur le cours de vie propose donc de revoir le rôle de la formation sur le processus d'apprentissage en cours de vie. Elle se situe dans une perspective plus globale d'aide à l'activité et à l'apprentissage à travers les situations de la vie. La notion de système d'aide à l'activité ne cherche pas à adapter l'individu et ses pratiques à un idéal de travail. Elle vise plutôt à l'aider à évoluer à travers des activités qui valorisent ses expériences antérieures et à construire des connaissances utiles dans les situations professionnelles à venir.
- 29 Finalement, cette approche révèle un potentiel beaucoup plus large d'aide à l'apprentissage puisqu'elle laisse entrevoir des retombées sur toutes les situations de la vie comme situations d'action et d'apprentissage. Par exemple, Châtigny (2001) montre qu'à travers des contextes hors travail, l'opérateur transforme son expérience pour les situations de travail à venir. Cet exemple illustre bien l'interconnexion entre les diverses



situations d'action du cours de vie et permet d'envisager des interventions à portée plus sociale qui sont cohérentes avec les efforts dans la vie professionnelle. Par contre, elle repose sur la prise en compte préalable et essentielle des caractéristiques de l'activité sur le cours de vie. C'est pourquoi, dans le cadre de notre étude, nous avons limité notre réflexion aux situations de formation et de travail.

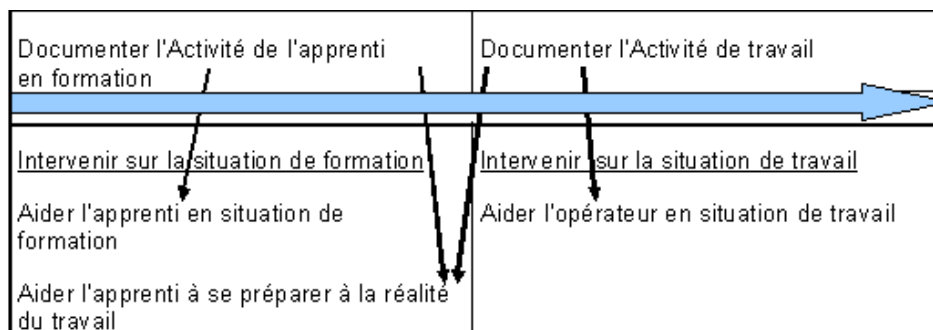
## 2. Vers une démarche de conception de situation d'action sur le cours de vie professionnelle

- 30 À la lumière de cette réflexion, nous avons élaboré un modèle de conception comportant trois niveaux d'intervention : aider à l'activité d'apprenti en formation, aider les jeunes apprenants à se préparer à l'activité de travail et assister le travailleur dans son activité de travail.
- 31 Premièrement, aider à l'activité d'apprenti en formation signifie qu'il faut agir sur les conditions de réalisation de la formation de manière à optimiser l'action et l'apprentissage dans ces situations d'action. Cette intervention suppose, au préalable, de connaître les caractéristiques de l'activité d'apprentis en termes de situations efficaces et difficiles. Cet aspect permet notamment d'identifier quelles sont les difficultés rencontrées par les apprentis dans leur activité de formation et, par le fait même, dans leur activité d'apprentissage. En fonction des besoins identifiés, il devient possible d'enrichir le contenu et / ou les outils pédagogiques susceptibles d'aider l'apprenti à surmonter efficacement les complexités de l'activité.
- 32 Par exemple, l'analyse de l'activité permet d'identifier des situations d'action où les apprentis éprouvent des difficultés à agir efficacement en formation. L'origine de telles embûches peut notamment être due au manque de connaissances (générales ou spécifiques) préalables pour agir efficacement. Elle peut également être liée à un aménagement déficient de la situation de formation. Selon le cas, l'appui devra permettre de développer les connaissances préliminaires nécessaires à la compréhension de cette situation d'action identifiée comme problématique ou faciliter l'accès aux éléments pertinents pour agir efficacement.
- 33 Deuxièmement, aider les apprentis à se préparer à l'activité de travail réfère au contenu réel du travail devant faire l'objet d'apprentissage en formation. En étant mieux préparé à la réalité du travail, les jeunes apprenants sauront agir plus efficacement mais pourront également apprendre plus facilement des situations de travail rencontrées. Pour cette intervention, une connaissance du contenu de la formation et des difficultés croisées au contact de la situation de travail mais également du contenu réel de l'activité de travail nous semble essentielle. Des telles analyses entraînent inévitablement une comparaison entre l'activité de formation et celle de travail. Cette comparaison ne vise cependant pas une reproduction du travail dans la formation. Elle consiste plutôt à identifier des éléments de la pratique qui, intégrés à la formation, contribueraient à une meilleure préparation de l'apprenti à affronter la réalité du travail. Ces éléments peuvent notamment être des principes généraux utilisés au travail, des trucs de métier qui favorisent à l'efficacité du travail et des caractéristiques de la culture de métier favorables à l'intégration et à l'apprentissage.
- 34 Par exemple, en sensibilisant l'apprenti aux caractéristiques réelles de la culture du métier, ce dernier élabore des connaissances sur le vocabulaire utilisé et sur la

signification accordée à certaines catégories de situations. De plus, il développe une meilleure capacité à utiliser les ressources culturelles positives pour l'efficacité de ses actions et de son apprentissage.

- 35 Troisièmement, aider le travailleur dans son activité de travail signifie d'aménager des situations d'action qui aident l'opérateur à agir et à apprendre plus efficacement au travail. Intervenir sur ce plan exige donc de connaître les caractéristiques de l'activité de travail. Celles-ci permettent d'identifier des situations efficaces et d'autres plus difficiles, lesquelles pourront faire l'objet d'aménagement susceptibles d'aider à l'action et à l'apprentissage.
- 36 Par exemple, en sensibilisant le travailleur de ses compétences, face à certaines situations d'actions, il est plus susceptible de réfléchir à ses façons de faire et d'apprendre à travers ses actions futures de travail. Cette réflexion peut également faire l'objet d'un partage collectif d'expériences favorables au développement de nouvelles connaissances.
- 37 La figure qui suit illustre le modèle de conception développé. La flèche horizontale représente le cours de vie professionnelle. La partie supérieure à cette flèche représente les situations du cours de vie à documenter, en l'occurrence l'activité de l'apprenti en situation de formation et l'activité en situation de travail. Les résultats qui découlent de ces analyses sont ensuite utilisés pour proposer des interventions auprès de la situation de formation et celle de travail. Les niveaux d'intervention sont présentés sous la flèche du cours de vie professionnelle. Les flèches verticales précisent le type d'aide que permettra une connaissance des caractéristiques de l'activité concernée.

Figure 1. Modèle de conception de situations d'action sur le cours de vie professionnelle



- 38 Notre modèle de conception exige, au préalable, de documenter les caractéristiques de l'activité de formation et de l'activité de travail. L'utilisation de l'analyse de l'activité de travail pour répondre à une demande de conception de situations de formation a largement été utilisée (Montmollin, 1974 ; Rabardel, 1990 ; Vion, 1993 ; Lacomblez et coll., 1994 ; Châtigny et Vézina, 1995 ; Châtigny, 1995 ; Minet, 1995 ; Barros, 1998 ; Châtigny et coll., 1998 ; Châtigny, 2001). Par contre, lorsque l'objet d'étude concerne l'activité de formation, les tentatives demeurent plus limitées. Nous avons recensé une étude sur l'activité d'apprentis marins pêcheurs en situations de formation (Vion, 1996 ; Vion et Dufresne, 1997) ainsi que quelques études sur l'activité de formateurs (Saury et coll., 1997 ; Ria et coll., 2001). Cependant, aucune de ces études n'analysait à la fois l'activité de formation et l'activité de travail. De plus, la mise en œuvre de cette double analyse peut s'avérer une démarche lourde qui affecte l'opérationnalisation de ce modèle de conception.

- 39 Dans ce contexte, d'autres voies doivent être explorées pour enrichir la démarche d'analyse du processus d'apprentissage. Notre avons identifié trois courants, compatibles avec notre perspective, qui s'intéressent à l'activité humaine comme processus d'apprentissage : le courant de l'apprentissage situé, le courant de la praxéologie et le courant de l'analyse de l'activité. Le choix de ces approches repose sur l'utilisation de postulats communs relatifs à l'activité humaine : 1) les connaissances qui découlent de la pratique sont intégrées au processus d'action et posent un problème lorsqu'on désire les mettre en mots (Lamonde, 1995), 2) pour accéder au contenu de la pratique, il faut la mise en place de conditions particulières qui situent le processus d'action du praticien au centre de l'analyse (Bourassa et coll., 1999), 3) l'analyse de la pratique doit être médiée par une personne extérieure qui assiste l'acteur dans son processus de réflexion (Vermersch, 1994).
- 40 L'objet d'étude du premier courant concerne le processus d'apprentissage d'un point de vue de l'acteur en situation d'interaction avec une activité et un monde mutuellement constitutif (Lave et Wenger, 1991). L'apprentissage est alors une histoire de production, de transformation et de changement de l'acteur à travers son processus évolutif de participation et d'engagement dans un groupe social particulier (Lave et Wenger, 1991). Pour les tenants du courant de l'apprentissage situé, documenter le processus d'apprentissage repose sur l'analyse du processus d'action d'un acteur à l'intérieur d'une activité située dans son contexte culturel et historique spécifique (*setting*) (Lave, 1988). La conception consiste à proposer un ensemble de moyens pour aider l'acteur dans ses situations d'action et d'apprentissage.
- 41 Le courant de la praxéologie s'adresse particulièrement à des praticiens expérimentés désireux d'améliorer des résultats inefficaces qu'ils obtiennent, de façon récurrente, dans le cours de leur pratique professionnelle. En les plaçant dans des conditions particulières d'entretiens médiés, ils sont amenés à réfléchir sur des récits réels et personnels d'épisodes professionnels qu'ils jugent inefficaces. Ce courant partage les principes réflexifs associés à un apprentissage après l'action (Pastré, 1997). Ces séances de réflexion sur le praxis se déroulent en dehors de la période de pratique visée et consistent à faire réfléchir le praticien sur l'épisode jugé inefficace de son activité (Bourassa et coll., 1999 ; Serre et Viens, 1993). Avec l'assistance d'un médiateur, il explicite et prend conscience de son activité (*theory in use*) comme outil d'apprentissage. La conception, qui découle de ce processus de réflexion, aide à la fois à agir plus efficacement mais également à « apprendre à apprendre » à partir des connaissances mobilisées dans sa pratique plutôt qu'en fonction de *théories professées* qui ne guident pas réellement ses actions (St-Arnaud, 1995).
- 42 Le troisième courant, celui de l'analyse de l'activité en ergonomie et en psychologie ergonomique, consiste à documenter finement l'activité d'un opérateur en situation naturelle de travail afin d'en tirer des caractéristiques utiles à l'aménagement de composantes de la situation de travail. Contrairement à la praxéologie, l'analyse de l'activité ne cherche pas à documenter les situations inefficaces mais plutôt les situations naturelles de travail telles qu'elles se produisent sur le terrain. Malgré que l'utilisation de l'analyse de l'activité pour la formation remonte au début de l'ergonomie de langue française (Teiger et coll., 1998), les développements de ce courant pour la formation sont longtemps demeurés marginaux (Teiger, 1994). Pourtant, la relation entre l'analyse de l'activité et la formation est prometteuse pour la transformation de la situation de travail (Rabardel et coll., 1991). La majorité des études de ce courant se sont orientées sur

l'analyse des compétences utilisées au travail par les opérateurs. Cependant, depuis peu, quelques études sur la conception de situations de formation se sont intéressées aux modalités de manifestation mais également de construction des connaissances en action. Ainsi, Vion (1993) s'est intéressée au processus d'interaction d'un opérateur débutant avec un opérateur expérimenté dans le cadre de l'apprentissage « sur le tas ». De son côté, Châtigny (2001) a étudié le processus de construction de « marges de manœuvre » (*ressources opératoires*) dans l'activité comme moment privilégié d'apprentissage de savoirs professionnels. Ces deux analyses de l'activité ont permis de montrer, d'une part, que l'opérateur construit son activité à la fois pour agir et pour apprendre en action. D'autre part, apprendre en action c'est à la fois manifester des connaissances qui permettent de se donner des moyens d'agir et construire de nouvelles connaissances en soi. Tout comme l'approche de l'apprentissage situé, la conception découlant de l'analyse permet de proposer des moyens techniques, organisationnels et des moyens de formation susceptibles de contribuer à l'activité d'un opérateur.

- 43 Notre démarche se situe clairement dans le courant de l'analyse de l'activité. Elle consiste notamment à observer un individu en action, à recueillir ses verbalisations « ici et maintenant » et à utiliser l'auto-confrontation (Theureau et Jeffroy, 1994). Par contre, les lourdeurs, occasionnées par l'analyse de l'activité en formation et par celle de l'activité au travail ainsi que par le triple niveau d'intervention proposé par notre modèle de conception, nécessitent d'élargir la démarche vers d'autres façons de documenter l'apprentissage sur le cours de vie.
- 44 Dans cette perspective, les deux autres courants d'analyse soulignent des pistes intéressantes à explorer. Tout d'abord, le courant de l'apprentissage situé démontre que pour documenter l'apprentissage, il faut l'appréhender en tant que continuum de transformations de l'acteur à travers les situations d'action rencontrées. Ainsi, une action donnée n'a de sens que dans la mesure où elle est située dans un contexte social et historique spécifique. En documentant l'activité, il faut donc chercher à dépasser les seuls faits observés pour comprendre le contexte qui lui donne sa signification. Ce constat est cohérent avec les résultats de Vion (1993) et de Châtigny (2001). Les méthodes ethnographiques d'intégration et de participation à une culture particulière (Malinowski, 1989) peuvent alors s'avérer une démarche alternative intéressante pour l'analyse de l'apprentissage. De même, le courant de la praxéologie offre des apports intéressants qui méritent plus ample réflexion. Il démontre notamment qu'avec des moyens de verbalisation adaptés, il devient possible d'accéder au sens de l'action et aux savoirs impliqués dans la pratique. Cette méthode réflexive face à des situations spécifiques d'action démontre l'importance de la verbalisation, à l'intérieur de conditions spécifiques d'entretiens, comme outil d'explicitation des connaissances et de l'apprentissage en action. Bien que différente, cette démarche est cohérente avec les principes de l'auto-confrontation utilisée en ergonomie.
- 45 À partir de ces principes d'analyse de l'apprentissage, les adaptations possibles deviennent nombreuses. Ces possibilités semblent particulièrement intéressantes à explorer dans une perspective d'élargissement du modèle de conception à d'autres situations du cours de vie. Ces principes permettent spécifiquement d'envisager l'élaboration d'une démarche plus souple d'analyse de l'apprentissage qui pourra s'utiliser pour plusieurs activités ou situations du cours de vie.

### 3. Conclusion

- 46 L'objectif de cet article était de mener une réflexion sur celles portant sur les modèles théoriques permettant d'appréhender les modalités de conception d'une formation professionnelle en lien avec la réalité du travail et d'identifier des pistes d'enrichissement de ce processus de conception dans une perspective de l'analyse de l'activité. Dans un premier temps, notre réflexion sur les modalités de conception nous a permis de bien camper la nature de l'intervention recherchée. Elle nous a d'abord amenés à établir une distinction claire entre la formation comme adaptation du travailleur à l'organisation et comme système d'aide à l'activité. Ce dernier élément justifie alors clairement l'implication de l'analyse de l'activité dans la conception de formation. Elle nous permet également de bien baliser le domaine ou la nature de l'intervention à développer. Dans notre cas, nous avons identifié trois niveaux d'aide à l'activité qui nécessitent une double analyse de l'activité sur le cours de vie.
- 47 Le modèle de conception qui en découle se situe clairement au sein d'une épistémologie orientée vers l'activité et le sens de la réalité vécue par les acteurs. Cette position rend alors essentielle la démarche de documenter l'activité d'un point de vue de l'acteur. Pour cela, l'analyse de l'activité se présente comme une procédure systématique et prometteuse pour l'aménagement de situations d'action sur le cours de vie. Par contre, bien qu'elle ait fait ses preuves dans l'analyse de situations de travail, elle demeure relativement peu développée pour les autres situations du cours de vie. De plus, elle s'avère lourde à réaliser lorsque plusieurs activités sont concernées.
- 48 Dans cette optique, nous avons entamé une réflexion autour des approches disponibles et compatibles avec cette perspective épistémologique. Elle nous amène à entrevoir une utilisation plus flexible de l'analyse ergonomique de l'activité tout en respectant les conditions essentielles pour documenter l'apprentissage. En effet, l'usage d'une telle démarche s'avère également très lourde à réaliser dans un contexte pratique de conception des formations. Le côté sur mesure de cette procédure suppose à chaque nouvelle formation de documenter l'apprentissage ce qui, à notre avis, peut difficilement être utilisé à grande échelle. Pour répondre à ce problème, les courants de l'apprentissage situé et de la praxéologie ouvrent sur des voies intéressantes à explorer. Il s'agit alors de trouver un compromis acceptable entre, d'une part, l'aspect systématique de l'analyse qui produit des données très fines sur l'activité et une précision des repères de conception et, d'autre part, l'opérationnalisation de la démarche qui doit répondre à des impératifs pratiques de conception des formations.
- 49 Finalement, une autre voie, dont nous n'avons pas fait traiter dans cet article, semble prometteuse et mérite d'être soulignée. Elle concerne l'analyse des aspects collectifs de l'apprentissage. Ainsi, Lave et Wenger (1991) accordent beaucoup d'importance à l'aspect social de l'apprentissage où les individus construisent collectivement des savoirs qui font l'objet d'une appropriation individuelle. Cette perspective est largement partagée par les courants s'intéressant à l'activité humaine (Châtigny et coll., 1998) ; (Hutchins, 1994) et se révèle une voie incontournable à explorer.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Archambault, L., Boutin, N. (1989). *Le transfert des apprentissages dans une démarche de formation sur mesure*. Direction générale de l'enseignement Collégial, Gouvernement du Québec.

Argyris, C., Schön, D. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 224 p.

Baldwin, T.T., Ford, J.K. (1988). Transfer of training : a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.

Barros, C. (1998). L'impression flexographique : une contribution de l'analyse ergonomique du travail au sein d'un projet de développement des compétences. *Performances humaines et techniques*, hors-série, 139-141.

Benabou, C. (1993). La formation et le perfectionnement des ressources humaines. Dans, B. J.L. (Editeur), *Gestion stratégique des ressources humaines*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 413-478.

Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy, 181 p.

Boutinet, J.P. (2003). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. *Carriérologie*, 9, 1, 67-78.

Broad, M.L., Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training :action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass, 194 p.

Buckley, R., Caple, J. (1990). *The theory and practice of training*. University associates inc., 253 p.

Bunning, C. (1997). Turning experience into learning. In, Mumford Alan (Éditeur), *Action learning at work*. Gower Publishing ltd, 89-100.

Charlot, B. (1993). L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles. *Éducation Permanente*, 115, 2, 7-18.

Châtigny, C. (1995). *Construction des savoirs professionnels adéquation entre activité de travail, apprentissage en situation de travail et formation professionnelle ; étude du métier d'agent d'exploitation des eaux*. Conservatoire National des Arts et Métiers, École Pratiques des Hautes Études et Université Toulouse Le Mirail, Paris, 95 p.

Châtigny, C. (2001). *La contribution des ressources opératoires, contribution à la conception des conditions de formation en situation de travail*. Conservatoire national des arts et métiers, Paris, 283 p.

Châtigny, C., Montreuil, S., Teiger, C. (1998). Apport du collectif à l'apprentissage d'un métier. *Performances humaines et techniques*, hors série, 122-125.

Châtigny, C., Vézina, N. (1995). Analyse du travail et apprentissage d'une tâche complexe, étude de l'affilage du couteau dans un abattoir. *Le travail humain*, 58, 3, 229-252.

De Corte, E. (1992). Fostering the acquisition and transfer of intellectual skills. In : Tuijnman A. et Van der Kamp M. (Éditeurs), *Learning across the lifespan, theory, research, policies*. Pergamon press, pp. 91-107.

Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier Books, New York, 91 p.

- Dubé, A., Mercure, D. (1999). Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité, entre la professionnalisation et la taylorisation. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 54, 1, 26-50.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 3, 273-292.
- Fournier, P.S. (2003). *L'aménagement de situations d'action sur le cours de vie professionnelle du camionneur : un apport à la démarche de la conception d'une formation initiale en lien avec l'activité de travail*. Université Laval, Québec, 393p.
- Giles, A., Lapointe, P.A., Murray, G., Bélanger, J. (1999). Relations industrielles et nouveaux systèmes productifs : recherche, politiques et pratiques. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 54, 1, 3-14.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography, Empirical and Methodological Essay*. Open University Press, Philadelphia, 171 p.
- Haradji, Y. (1993). *De l'analyse de l'aide humaine à la conception d'une aide informatique à l'utilisation de logiciel*. Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 174 p.
- Hutchins, E. (1994). *Cognition in the wild*. MIT Press, Cambridge, 381 p.
- Jacob, R. (1999). La fonction formation et développement de la main-d'œuvre et l'innovation diffuse, quelques pistes de réflexion et d'action. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 54, 3, 472-488.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse. *Éducation Permanente*, 116, 3, 7-18.
- Lacomblez, M. (2001). Analyse du travail et élaboration des programmes de formation professionnelle. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 56, 3, 543-578.
- Lacomblez, M., Freitas, I., Ribeiro, T., Santos, A., Silva, A. (1994). L'analyse de l'activité lors de la conception de programmes de formation. *XIIe congrès de l'IEA*, Toronto, 114-116.
- Laflamme, R. (1999). *La formation en entreprise, nécessité ou contrainte ?* Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 177 p.
- Lamonde, F. (1995). L'ergonomie et la participation des travailleurs. Dans, Blouin R. et coll. (Editors), *La réorganisation du travail : efficacité et implication*. 50e congrès des relations industrielles, Québec, pp. 147-163.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice, Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press, Cambridge, 214 pp.
- Lave, J. (1996). The practice of learning. In, Chaiklin S. et Lave J. (Éditeurs), *Understanding practice perspectives on activity and context*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge, 138 p.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Éditions d'Organisation, Paris, 312 p.
- Malinowski, B. (1989). *Les argonautes du Pacifique Occidental*. TEL Gallimard, Paris, 590 p.
- Merle, V. (1992). La reconversion des adultes peu qualifiés : dimensions sociales, dimensions psychologiques. Dans, M.V. Ginsbourger F., Vergnaud G., (Editeur), *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Actes du colloque des 24 et 25 juin, Paris, 29-58.

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning : theory to practice. In, Cranton P. (Éditeur), *Transformative learning in action : Insight from practice*, New directions for adult and continuing education., 5-12.
- Minet, F. (1995). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. L'Harmattan, Paris, 175 p.
- Montmollin de, M. (1974). *L'analyse du travail préalable à la formation*. Armand Colin, Paris, 121 p.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42, 1, 89-100.
- Paumès, D., Marquié, C. (1995). Travailleurs vieillissants, apprentissage et formation. Dans, Marquié C., Paumès D. et Volkoff S. (Editeurs), *Le travail au fil de l'âge*. Éditions Octarès, Toulouse, pp. 391-410.
- Pineau, G. (1993). Alternance et recherche d'alternatives : histoire de temps et de contretemps. *Éducation Permanente*, 115, 2, 89-97.
- Rabardel P. (1990). L'ergonomie et la formation : quelles analyses du travail ? XXIVe congrès de la SELF, Montréal, pp. 204-207.
- Rabardel, P., Teiger, C., Laille, A., Rey, P., Desnoyers, L. (1991). Ergonomic work analysis and training. Dans, Quéinnec Y. et Daniellou F. (Editeurs), XIth Congress of International Ergonomics Association, *Designing for everyone*, Taylor and Francis, 1738-1740.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 9, 13-20.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). *Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en éducation physique*. Sciences et Motricité.
- Samurçay, R., Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, 123, 2, 13-31.
- Saury, J., Durand, M., Theureau, J. (1997). L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas, contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. *Sciences et Motricité*, 31, 21-35.
- Sékiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Chevalier, F., Bresseire Des Horts, C.H. (1992). *Formation et développement, Gestion des ressources humaines*. Éditions 4L inc., Montréal, pp. 359-404.
- Serre, F., Viens, C. (1993). La praxis, une source importante de savoirs pour la recherche et la formation. Dans, Serre F. (Éditeur), *Recherche, formation et pratique en éducation des adultes*, Edition du CRP, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, pp. 283-338.
- Sims, R.R. (1998). *Reinventing training and development*. Quorum books, 182 p.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*. Presse de l'Université de Montréal, Montréal, 223 p.
- Teiger, C. (1994). La formation à l'analyse ergonomique du travail, outils de changements de représentations pour changer le travail. *Journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie*, pp. 65-70.
- Teiger, C., Lacomblez, M., Montreuil, S. (1998). Apport de l'ergonomie à la formation des opérateurs concernés par les transformations des activités et du travail. Dans, Dessaigne M-F. et Gaillard I. (Editeurs), *Des évolutions en ergonomie...* Éditions Octarès, Toulouse, pp. 97-125.
- Theureau, J., Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées, la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Éditions Octarès, Toulouse, 336 p.
- Van Onna, B. (1992). Informal learning on the job. In, Tuijnman A. et Van der Kamp M. (Éditeurs), *Learning across the lifespan, theory, research, policies*. Pergamon Press.



Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur, Paris, 182 p.

Vion, M. (1993). *Analyse de l'apprentissage médié « sur le tas », le cas du travail de guichet à l'hôpital*. Université Paris XIII, Paris.

Vion, M. (1996). *Analyse ergonomique de l'activité de pêche au chalut pélagique, à la passerelle d'un simulateur de formation maritime*. Laboratoire sécurité et conditions de travail à la pêche maritime, Université de Bretagne-Sud, Lorient.

Vion, M., Dufresne, R. (1997). Training of fishermen on bridge simulator, *International Ergonomics Association XIIIth Triennial Congress*, Tampere, Finland.

## RÉSUMÉS

Cet article propose une réflexion sur les modèles théoriques permettant d'appréhender les modalités de conception d'une formation professionnelle en lien avec la réalité du travail et sur les pistes d'enrichissement du processus de conception dans une perspective de l'analyse de l'activité. Cette réflexion permet notamment de comparer diverses approches de conception de formation. L'approche retenue est celle de la conception de situations d'action sur le cours de vie qui propose d'aménager un ensemble de moyens d'aide à l'apprentissage. Ce choix permet de préciser le domaine et la nature de l'intervention à développer et, par le fait même, questionne sur la démarche d'analyse de l'activité à adopter pour remplir ce mandat. Ce questionnement nous amène à considérer d'autres courants concernés par l'activité humaine qui proposent des démarches différentes mais compatibles et qui permettent l'identification de pistes d'enrichissement méritant plus amples explorations.

This article proposes reflection on the theoretical models used to understand the occupational training design methods related to the reality of work and reflection on ways to improve the design process from an activity analysis perspective. This reflection allows different training development approaches to be compared. The approach chosen is the conception of action situations on the course of life that proposes establishing learning support. This choice makes it possible to identify the nature of the intervention to be developed and thereby raises questions about the activity analysis process that must be adopted to fulfill this mandate. These questions force us to consider other human activity-related trends that propose different but compatible processes and that identify means of improvement that deserve further exploration.

Este artículo propone una reflexión sobre los modelos teóricos que permiten considerar las modalidades de concepción de una formación profesional en vínculo con la realidad del trabajo y sobre las posibilidades de enriquecimiento del proceso de concepción con la perspectiva de analizar la actividad. Esta reflexión permite, entre otros, comparar enfoques diferentes de concepción de formación. El enfoque elegido es concebir situaciones de acción sobre el curso de la vida, para instalar un conjunto de medios de apoyo al aprendizaje. Esto permite precisar el campo y el carácter de la intervención por desarrollar, y cuestiona sobre el enfoque de análisis de la actividad que se debe adoptar para cumplir este mandato. Este cuestionamiento nos lleva a considerar otras corrientes afectadas por la actividad humana que proponen enfoques diferentes pero compatibles y que permiten la identificación de un enriquecimiento posible que merece más exploraciones.

## INDEX

**Mots-clés** : formation, cours de vie, analyse de l'activité, aide à l'apprentissage

**Keywords** : training, course of life, activity analysis, learning support

**Palabras claves** : formación, curso de la vida, análisis de la actividad, apoyo al aprendizaje

## AUTEUR

**PIERRE-SÉBASTIEN FOURNIER**

Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations, Département de management, Université Laval, Québec, G1K 7P4, pierre-sebastien.fournier@fsa.ulaval.ca