



*La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : pratiques et modèles novateurs*

—

*Recherche-action collaborative avec des formateurs : un jeu de rôle formatif*

**Stéphane Daniau, Paul Bélanger**

**UQÀM**

**Montréal, avril 2009**

**La formation de base dans les petites et moyennes entreprises :  
pratiques et modèles novateurs**

–

**Recherche-action collaborative  
avec des formateurs : un jeu de rôle formatif**

par

Stéphane Daniau, Ph.D., professionnel de recherche, UQAM  
Paul Bélanger, Ph.D., professeur, UQAM

Recherche réalisée avec l'appui financier du Programme de subvention à la recherche appliquée sur les conditions d'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre de la Commission des partenaires du marché du travail

**Centre Interdisciplinaire de Recherche/Développement sur l'Éducation Permanente  
Département d'Éducation et de Formation Spécialisée  
Université du Québec À Montréal**

Avril 2009

**Dépôt légal**  
**Bibliothèque Nationale du Québec**  
**Bibliothèque Nationale du Canada**  
**Deuxième trimestre 2009**  
**ISBN : 978-2-923309-04-0**

## Préalables à la lecture

Les citations employées sont extraites, en respectant les numéros de page, des :

- *Verbatim* des rencontres avec le premier Groupe-Chercheur (GC1 = Henry, Ludivine, Sœur Ste-Cécile, Massinissa) :
  - o GC1-PR1 : Groupe-Chercheur 1, Phase Réflexive 1
  - o GC1-PR1bis : Groupe-Chercheur 1, Phase Réflexive 1bis
  - o GC1-PR2 : Groupe-Chercheur 1, Phase Réflexive 2
- Notes sur les rencontres avec le second Groupe-Chercheur (GC2 = Margot, Joséphine, Alphonsine, Ephrème, Eugénie) :
  - o GC2-PR1 : Groupe-Chercheur 2 – Phase Réflexive 1
  - o GC2-PR2 : Groupe-Chercheur 2 – Phase Réflexive 2
- Réponses aux questionnaires : Nom du personnage – Questionnaire
  - o Henry-Q
  - o Ludivine-Q
  - o Sœur Ste Cécile-Q
  - o Massinissa-Q
  - o Margot-Q
  - o Joséphine-Q
  - o Alphonsine-Q
  - o Ephrème-Q
  - o Eugénie-Q

Remarques d'ordre général sur ce texte :

- Les assertions présentées dans ce document s'appuient essentiellement sur les données collectées au cours de la recherche-action collaborative auprès d'une dizaine de formateurs expérimentés intervenant en formation de base en milieu de travail. S'agissant d'une approche qualitative, elles ne peuvent faire l'objet d'une généralisation à l'ensemble des pratiques existantes à l'échelle du Québec.
- Afin de respecter l'intégrité des groupes-chercheurs, les propos recueillis lors des rencontres sont dépersonnalisés (notées GC1 ou GC2).
- L'abréviation OrgFor désigne un organisme de formation privé, à but non lucratif, proposant des formations de base en milieu de travail.
- De même, afin de préserver l'anonymat des participants (et avec leur accord), seul le nom de leur personnage imaginaire joué pendant les phases ludiques apparaît dans les citations (Ephrème, Sœur Ste Cécile, Alphonsine...)
- Par ailleurs, l'usage unique du masculin dans le texte est favorisé uniquement dans le but d'en alléger la lecture.

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Préalable à la lecture</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Table des matières</b>   | <b>2</b>  |
| <b>Introduction</b>   | <b>3</b>  |
| <b>I. Méthodologie de la co-recherche-action-formation</b>                  | <b>5</b>  |
| 1. Approche par le Jeu de Rôle Formatif (JdRF)                              | 5         |
| 2. Déroulement de la co-recherche-action-formation                          | 6         |
| <b>II. Contexte de la formation de base en milieu de travail</b>            | <b>8</b>  |
| 1. Quelques représentations et réalités des entreprises et des apprenants   | 8         |
| 2. Contraintes : financement et finalités                                   | 10        |
| 3. Réponses : alphabétisation, francisation et mise à niveau                | 12        |
| 4. Analyse des besoins  | 13        |
| <b>III. Les formateurs</b>  | <b>15</b> |
| 1. Conditions de travail : exigences et appréciations                       | 15        |
| 2. Pratiques pédagogiques : habiletés et diversité                          | 18        |
| <b>IV. Freins et leviers pour la formation de base en milieu de travail</b> | <b>21</b> |
| 1. Avec l'entreprise  | 21        |
| a. Relations avec l'employeur   | 21        |
| b. Conditions de mise en œuvre  | 21        |
| c. Horaires, rythmes et durée des formations                                | 22        |
| d. Taille et composition des groupes  | 23        |
| 2. Avec les apprenants  | 24        |
| a. Rejet du système éducatif  | 24        |
| b. Contexte des participants  | 25        |
| c. Quelques cas particuliers  | 25        |
| 3. Avec l'organisme de formation  | 26        |
| 4. Avec le curriculum   | 26        |
| <b>V. Effets du Jeu de Rôle Formatif</b>                                    | <b>28</b> |
| 1. Effets induits chez les participants                                     | 28        |
| 2. Effets pressentis du JdRF  | 30        |
| 3. Applications envisageables   | 31        |
| <b>VI. Préconisations pour la formation de base en milieu de travail</b>    | <b>33</b> |
| 1. Quelques critères de réussite  | 33        |
| a. Amont de la formation  | 33        |
| b. Déroulement de la formation  | 34        |
| c. Aval de la formation   | 35        |
| 2. Approche par projet  | 36        |
| 3. Effets de la formation de base   | 38        |
| <b>Conclusions</b>  | <b>40</b> |
| <b>Bibliographie</b>  | <b>43</b> |
| <b>Annexes (Grille d'analyse)</b>   | <b>45</b> |

## Introduction

Il est difficile d'avoir une vision précise du niveau d'alphabétisation à l'échelle d'un pays, notamment en raison de certains biais statistiques, tels que la non prise en compte de l'autodidaxie (Comeau, 1996), de l'érosion des connaissances après la scolarité (Willms & Murray, 2007), des spécificités culturelles (Guérin-Pace & Bloom, 1999) ou de l'évolution des critères d'évaluation retenus (Smith et al., 2000). Cependant, de nombreux rapports d'organismes, tant nationaux qu'internationaux, pointent le fait que, malgré les efforts consentis par les différents gouvernements durant les dernières décennies, de 10 à 20 % de la population des pays de l'OCDE, dont le Canada, se trouve toujours dans une situation d'analphabétisme fonctionnel (niveau 1). De plus, bien qu'annoncée comme une priorité par les différents gouvernements, les moyens mis en œuvre pour faire face à l'ampleur du phénomène sont encore nettement insuffisants. Tout en gardant les ordres de grandeurs, il est possible de résumer ainsi la situation au Québec:

- de 20% (niveau 1) à 50% (niveau 2) de la population active est concernée par la formation de base;
- seul 1% de cette population de niveau 1 participe à des actions de formation de base chaque année;
- seul 10% de celle-ci bénéficie de formation de base en milieu de travail;
- de 1% à 5% du budget de la formation structurée, selon la taille de l'entreprise et son secteur d'activité, est consacré à la formation de base.

Dans ce cadre, le nombre d'adultes participant aux diverses formations de base proposées par les organismes de formation ou les commissions scolaires est nettement insuffisant. Ce constat est d'autant plus vrai pour la formation de base en milieu de travail, qui fait figure de parent pauvre de la formation continue des adultes. Sachant que, dans la réalité, la majeure partie des formations s'adressent aux employés disposant déjà d'un bon niveau d'étude (Bélanger & al., 2004), il n'est pas étonnant que dans son rapport quinquennal 2000-2005, Emploi-Québec mentionne que les activités les moins subventionnées soient l'alphabétisation (0,8 %), la francisation (1 %) et la formation de base (2,5 %)¹. Notons toutefois quelques mesures, proposées par le gouvernement actuel dans son Pacte pour l'Emploi, susceptibles de modifier quelque peu la situation actuelle : assouplissement des règles du MÉLS afin de faciliter la poursuite d'études qualifiantes, particulièrement pour les migrants; augmentation substantielle du budget d'Emploi-Québec pour la formation en entreprise; investissement pour la formation de base jugée nécessaire en vue du maintien des travailleurs et des travailleuses en emploi et du développement continu de leurs compétences; renforcement du soutien aux mutuelles de formation en PME; amélioration des mesures en faveur de l'intégration des immigrants².

---

¹ Extrait du rapport de la TREAQFP (2006) : Les commissions scolaires et la formation de base en entreprise des actions qui portent des fruits – accessible au <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/fruits/page10.htm>

² « En augmentant les activités de francisation dans les entreprises, en facilitant la mise à niveau des diplômes acquis à l'étranger et en offrant des crédits d'impôt aux employeurs qui embauchent des immigrants, la

Cette recherche-action-formation (Desmarais & al., 2005) collaborative (Desgagné, 2007) est le quatrième volet d'une recherche plus vaste qui vise à mieux comprendre la complexité de la formation de base en milieu de travail et à présenter les pratiques et modèles novateurs émergents. Les trois autres volets ont pris la forme d'une synthèse bibliographique internationale des écrits anglophones et francophones portant sur ce domaine (Bélanger & Daniau, 2008), d'une étude exploratoire, consistant en une série d'entretiens avec les principaux acteurs de la mise en place de ce type de formation (employeurs, syndicats, conseillers pédagogiques, comités sectoriels) et d'études de cas réalisée au sein de quatre entreprises engagées dans ce processus (Bélanger, Daniau & Kaliguine, 2008), qui ont consisté en des séquences d'observations sur le poste de travail et en formation ainsi qu'en une série de rencontres avec des employés, des chefs d'équipe, des représentants syndicaux, des formateurs et des responsables de formation.

La co-recherche-action-formation s'intéresse plus particulièrement aux représentations et à la réalité du vécu de formateurs d'adultes spécialisés dans ce champ d'intervention. Ces derniers, en tant que rouage essentiel dans la réussite de la formation, ont, en effet, beaucoup à nous apprendre sur la réalité du terrain, qu'il s'agisse : des représentations, des motivations ou des contraintes des apprenants, des conditions dans lesquelles ils exercent leur métier, des méthodes de travail employées, des résultats obtenus ou des perspectives de développement de la formation de base en entreprise. Cette étude participative, qui s'appuie sur les spécificités du jeu de rôle formatif, vise à analyser l'évolution du mode d'intervention des formateurs au travers d'un travail réflexif sur leurs rôles (dans le processus d'apprentissage et l'élaboration de l'offre de formation) et leurs pratiques professionnelles (conditions d'exercice, évaluations, innovations).

---

province pose un pas dans la bonne direction. » Breton B. (19 mars 2008): *Tout le monde au travail*, Le Soleil – accessible au [www.cyberpresse.ca/article/20080319/CPSOLEIL/80318222/5910/CPACTUALITES](http://www.cyberpresse.ca/article/20080319/CPSOLEIL/80318222/5910/CPACTUALITES)

## **I. Méthodologie de la co-recherche-action-formation**

### **1. Approche par le Jeu de Rôle Formatif (JdRF)**

Afin de recueillir un maximum d'informations quant à la réalité complexe perçue par les formateurs, nous avons choisi d'employer une méthode qualitative, la recherche-action-formation collaborative, en s'appuyant sur les spécificités du Jeu de Rôle Formatif, noté ici JdRF (Daniau, 2005). Ce dernier s'adresse à des groupes restreints comprenant de 4 à 6 individus. Les participants, ainsi que le chercheur chargé de l'intervention, forment ensemble un groupe-chercheur. Le JdRF associe une phase de jeu de rôle ludique (sorte de conte interactif) à une phase réflexive (débriefing formatif).

La phase ludique dure plusieurs heures. L'ensemble des périodes de jeu représente environ 2/3 du temps consacré au JdRF. Durant tout ce laps de temps, les participants au JdRF agissent comme des joueurs, tandis que l'animateur adopte le rôle de meneur de jeu. Chaque joueur crée, en tenant compte du contexte proposé par ce dernier, un personnage imaginaire qu'il sera amené, par la suite, à jouer dans les différentes phases de jeu. Quant au meneur de jeu, il présente succinctement le contexte du jeu de rôle (règles du jeu, univers exploré) avant d'accompagner les joueurs dans la création de leur personnage imaginaire (Caïra, 2007). Il veille ainsi à adapter le scénario préalablement conçu aux aspirations des participants et aux spécificités de leur personnage (et réciproquement). Puis, tout au long du jeu, il s'attache à décrire aux joueurs, avec autant de réalisme que possible, les lieux, les situations et les personnages (en les interprétant) qu'ils rencontrent, tout en s'assurant que chaque participant se sente impliqué dans cette création collective. Enfin, la phase de jeu s'achève, autant que faire se peut, par l'atteinte de l'objectif que le groupe s'est fixé dans le cadre du jeu.

La phase réflexive, essentielle à la dimension formative de l'activité (Chamberland & Provost, 1996; Peters & Vissers, 2004) comprend une part individuelle (1/3 du temps) et une part collective (2/3 du temps). La première consiste en la réalisation, entre les rencontres, de courts travaux en lien avec le déroulement du JdRF, la thématique de la recherche-action et l'expérience des participants (synthèses de rencontres, réponse à des questionnaires, échanges par courriels ou par téléphone). La seconde intervient généralement juste après la fin de chaque période de jeu. Les membres du Groupe-Chercheur prennent place, de nouveau, autour de la table, et sont invités, par l'animateur, à s'exprimer sur un mode interactif (semi-directivité et intersubjectivité) sur différents sujets. Cette phase réflexive comprend quatre étapes successives et complémentaires :

- L'expression à chaud suit immédiatement la phase ludique. Tandis que les participants font part de leurs impressions et de leurs interrogations, l'animateur est amené à discuter de certains aspects de son intervention (personnages rencontrés, lieux visités, ficelles du scénario, astuces du meneur de jeu). Ce temps permet à chacun des membres du groupe-chercheur de s'exprimer sur son ressenti personnel quant à l'expérience traversée.



- L'exploration des questionnements émergents, qu'ils soient liés au déroulement du jeu, à la personnalité des participants ou aux spécificités du groupe-chercheur, est semi-dirigée par l'animateur du JdRF. Les différents thèmes sont abordés en fonction de leur pertinence au regard de ce qui intéresse le groupe-chercheur, comme les avantages et les limites de l'utilisation du JdRF dans la formation de base en entreprise, afin de faire le lien avec la partie suivante.
- La discussion exploratoire s'intéresse aux thématiques de la co-recherche-action-formation, telles que préalablement définies par l'équipe de recherche et le groupe-chercheur. Dans notre cas, il s'agissait d'explorer les modèles et pratiques novatrices dans la formation de base en milieu de travail.
- Le dénouement consiste en un rappel des différentes pistes explorées et en une validation par le groupe-chercheur des réponses apportées aux divers questionnements et thématiques abordés au cours des phases réflexives précédentes. Il permet aussi d'évoquer les diverses perspectives d'avenir et autres préconisations en lien avec le sujet de la recherche-action-formation collaborative.

## **2. Déroulement de la co-recherche-action-formation**

Au départ, le projet consistait en la mise en place de deux Groupes-Chercheurs : l'un composé par les quatre formateurs oeuvrant dans les quatre entreprises sélectionnées pour l'étude de cas, et l'autre formé de quatre formateurs provenant d'organismes pourvoyeurs de formation de base. Ce projet prévoyait six rencontres pour chaque groupe. Cependant, du fait du manque de disponibilité des formateurs (chacun d'eux ayant un agenda rempli d'horaires décalés susceptibles de changer du jour au lendemain), nous avons finalement décidé de réduire le nombre de rencontres et opté pour la constitution de deux groupes-chercheurs composés différemment.

Groupe-Chercheur 1 (GC1) : composé de quatre formateurs provenant du même Centre d'Éducation des Adultes. Ce groupe a pu se réunir à quatre reprises. La première séance (1/2 journée) a consisté en une sensibilisation de l'ensemble de l'équipe de formateurs aux spécificités de la co-recherche-action-formation proposée. Elle a permis de constituer un groupe de quatre formateurs volontaires. La deuxième séance (1/2 journée) s'est déroulée entièrement sous la forme d'un JdR ludique. La troisième (1 journée) a débuté par une longue phase réflexive, suivie d'une longue phase ludique et, pour finir, d'une courte phase réflexive. La dernière (1 journée) a commencé par une courte phase réflexive, suivie d'une dernière phase ludique et, s'est achevée par une longue phase réflexive. Les phases réflexives ainsi qu'une partie des phases ludiques ont fait l'objet d'enregistrements audio.

Groupe-Chercheur 2 (GC2): composé de cinq formateurs, dont une travailleuse autonome, provenant de trois commissions scolaires et d'un organisme privé de formation en entreprise à but non lucratif (OrgFor). Ce groupe a pu se réunir à trois reprises. La 1<sup>ère</sup> séance (1/2 journée) s'est déroulée entièrement sous la forme d'un JdR ludique. La 2<sup>ème</sup> (1/2 journée) a débuté par une longue phase réflexive, suivie d'une courte phase ludique.

La dernière (1/2 journée) a pris la forme d'une longue phase réflexive. Les rencontres ont donné lieu à une série de notes qui ont servi à l'élaboration de ce rapport.

Le jeu de rôle ludique s'est déroulé dans le Québec des années 20'. Chaque participant a créé puis étoffé son personnage en y ajoutant quelques touches biographiques (histoires de famille, activité professionnelle, vie quotidienne) : bonne sœur, riche entrepreneur, prêteur sur gage, chapelière, agriculteur, veuve de guerre... Ces personnages se sont ensuite rencontrés par l'entremise d'un traumatisé de la Grande Guerre et de son médecin, joués par le meneur de jeu. Leur enquête les a menés dans plusieurs lieux (gare du Palais, Hôtel-Dieu, manoir Montmorency...) où ils ont pu s'entretenir avec diverses personnes (notaire, enfants malades, agents de police...), afin de résoudre le problème auquel ils étaient confrontés.

Entre chaque session, de courts questionnaires ont été soumis à l'attention des participants (cf. Annexes). Par ailleurs, quelques-uns d'entre eux, ponctuellement et sur une base volontaire, ont réalisé de courtes synthèses des rencontres précédentes. Celles-ci se sont révélées particulièrement utiles pour effectuer la transition entre les séances. Suite à ces rencontres, quelques échanges complémentaires ont eu lieu, essentiellement par courriels ou par téléphone. Par ailleurs, d'autres formateurs, ou anciens formateurs, contactés mais n'ayant pu participer à cette recherche-action pour des raisons de disponibilité, ont néanmoins bien voulu y apporter leur contribution au travers de courts entretiens informels.

L'analyse des données s'est appuyée sur les informations recueillies au travers des groupes-chercheurs (notes personnelles, *verbatim* des enregistrements audio, réponses aux questionnaires). La grille d'analyse tient compte, autant que possible, des différents niveaux de réalité traversés par l'être humain (Waskul & Lust, 2004; Daniau, 2005) engagé dans cette co-recherche-action-formation. Soit en tant que :

- personnage (investigateur dans un scénario) : faits marquants, cohérence du scénario et des contributions individuelles, tensions et complémentarités dans l'équipe, biographie du personnage et limites de l'interprétation;
- joueur (individu dans une situation de jeu) : émotions ressenties, motivations et réserves initiales, styles de jeu, apprentissages induits par l'expérience, habiletés d'improvisation, de concentration et de mémorisation, biographie ludique;
- apprenant (membre d'un groupe-chercheur dans un JdRF) : interactions dans le groupe (résolution de problèmes et prises de décisions), imaginaire groupal, écoute sensible et création collective, empathie et distanciation, biographie éducative;
- formateur (praticien dans une recherche-action-formation collaborative) : potentiel d'adaptation du JdRF sur le terrain, contexte, pratiques et modèles novateurs dans la formation de base en milieu de travail, expérience professionnelle.

La première mouture de ce document a ensuite été portée à la connaissance d'un membre de chaque groupe-chercheur et de l'équipe de recherche à fin de réajustement et de validation, avant d'en achever la rédaction. Pour finir, les informations recueillies et présentées ici ont donné lieu, lorsque nécessaire, à des recherches documentaires complémentaires permettant de valider ou non certaines affirmations.

## II. Contexte de la formation de base en milieu de travail

### 1. Quelques représentations et réalités des employeurs et des apprenants

La formation de base en milieu de travail s'adresse à un public dont la maîtrise des compétences de base<sup>3</sup>, notamment en lecture, en écriture et en calcul, peut, en raison de changements dans le contexte de travail, poser problème. Ce public, du fait de la diversité des parcours individuels et des objectifs poursuivis, est loin d'être homogène. S'y retrouvent à la fois des personnes qui, pour diverses raisons, n'ont pu poursuivre leur scolarité, ou qui, après des années d'un travail répétitif ne requérant pas ces compétences, en ont perdu l'usage. Ces personnes, lorsqu'elles risquent de perdre leur emploi, ressentent alors l'urgence d'obtenir une qualification leur permettant d'envisager un autre avenir professionnel. D'autres encore, fraîchement débarquées en terre d'accueil, se doivent d'en maîtriser la langue. À ces problématiques individuelles variées, la formation de base en milieu de travail au Québec propose principalement, suivant en cela les prescriptions des organismes financeurs, trois réponses complémentaires: l'alphabétisation, la mise à niveau et la francisation.

Les immigrants, parfois diplômés dans leur pays d'origine, sont fortement encouragés, notamment dans la région de Montréal, à reprendre leurs études au travers de cours de francisation. Du fait de la précarité de leur situation, ils acceptent plus volontiers de cumuler les heures de travail et d'étude afin d'améliorer leurs chances de réussite. De même, les individus peu qualifiés, qui connaissent eux aussi des situations précaires (menace de fermeture ou de restructuration de l'entreprise), sont fortement motivés par la possibilité de suivre une formation reconnue professionnellement. D'autant plus lorsque celle-ci leur permet d'envisager, par la suite, un changement d'emploi, voire une hausse de la rémunération. Dans un nombre croissant d'entreprises, les employés sont appelés, voire parfois fortement incités, à rafraîchir leurs compétences de communication écrite et de mathématiques de base. Cependant, dans la réalité, la situation personnelle des individus (cumul et précarité d'emploi, vie familiale et sociale, santé et addictions) joue pour beaucoup dans leur décision de s'investir ou non dans ce type d'action de formation.

- *GC1 : Pourquoi un travailleur irait suivre des cours de formation de base? Souvent, l'élément déclencheur, c'est quand il va perdre sa job. (PR1, p.3) Quelqu'un qui est rendu à 30, 40 ans, ça ne l'intéresse pas de retourner deux ans à l'école. Il faut qu'ils travaillent pour nourrir leur famille. Ils essayent de suivre des cours qui vont répondre à leur besoin. (PR2, p.10)*

Les apprenants qui ont vécu l'échec scolaire ou qui sont en rupture avec le système éducatif, ont plutôt tendance à rejeter, de peur de se sentir jugés, toute expérience éducative

---

<sup>3</sup> « Au Québec, les apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire. » - [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation\\_con/Politique/Politique.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf)

impliquant une démarche d'évaluation. Et pourtant, comme le rappellent les formateurs, c'est, bien souvent, par le biais de ces formations de base et d'alphabétisation en entreprise que les participants peuvent retrouver le goût d'apprendre. Et c'est par la rétroaction, en acceptant de mesurer régulièrement leurs progrès avec le formateur, qu'ils s'exercent à dépasser la crainte de l'échec et l'humiliation qui s'en suivrait.

- **GC1** : C'est sûr que la résistance à la formation de base de la part des employés, il faut en tenir compte, forcément, pour différentes raisons : la personne n'a jamais fait de secondaire, c'est un décrocheur, elle n'a jamais aimé l'école, elle haït les profs, elle n'a jamais été bonne pour apprendre, etc.... toute l'estime de soi. Fait que là, nous on arrive, et notre job, c'est de ne pas reproduire le monde scolaire. La base, c'est ça. On essaie aussi de modifier les approches pédagogiques autant que possible pour que ça n'y ressemble pas. (PR1BIS, p.12)

Bien entendu, la formation de base en milieu de travail est une nécessité pour les employés moins qualifiés : presque tout le monde pourrait s'entendre là-dessus. Cependant, les investissements nécessaires pour changer cette situation n'incitent guère les différents partenaires (gouvernements, employeurs, organismes de formation, syndicats, apprenants) à s'entendre quant à la manière de solutionner ce problème. D'autant plus qu'il s'agit, bien souvent, à leurs yeux, d'une priorité « secondaire » et que l'ambiguïté plane quand à la répartition des responsabilités.

- **GC1** : Dans ta job, si tu n'utilises pas les fractions, tu n'utilises pas les pourcentages, quand est-ce que tu vas les utiliser? Ces notions là se perdent et assez rapidement. (PR1, p.3) Je sais très bien, par expérience, que pour quelqu'un qui a eu un DES il y a 5 ans de ça, les notions sont perdues. Il faut qu'il révise minimalement les notions quand il retourne en ASP [Attestations de Spécialisation Professionnelle]. Fait que là, on a intégré des modules de formation de base associés à ça. (PR2, p.10)

Bien que certains employeurs semblent percevoir la mise en place d'une formation de base comme une sorte d'œuvre philanthropique annexe à leur activité professionnelle, il est probable qu'en cas de coup dur, ce type de projet cessera aussitôt d'être financé.

- **GC1** : Ils remettent tout le temps ça sur le dos du Ministère de l'Éducation, mais l'entreprise a une responsabilité aussi, tout au moins, de maintenir le niveau de compétence de son personnel en donnant de la formation. (PR1, p.3) Il y a une mise à pied de certaines personnes, de 40 sur 125, c'est quand même important. Et dans ce lot là, il y a des personnes qui suivaient la formation, qui sont touchées par ça. (PR2, p.3)
- **GC2** : Lorsqu'il y a des coupures budgétaires, ça commence par l'alphabétisation, car c'est ressenti plus comme une charge que comme un bénéfice pour l'entreprise. (PR2, p.2)

- *Henry : la formation de base demeure toujours une non-nécessité en soi comparativement à la formation professionnelle et technique. (Q, p.1)*

Notons aussi que, tant pour les salariés que pour les employeurs, la formation de base en milieu de travail manque de visibilité et de lisibilité. D'une part, les campagnes de communication ne sont pas toujours adaptées au public visé : manque de spots télévisuels, affichages restreints et en une langue, absence de mesures incitatives... D'autre part, le jargon des professionnels tend à rendre difficile la compréhension des mesures existantes, qu'il s'agisse des formations proposées (de base, alphabétisation, francisation, mise à niveau) ou des compétences à développer (de base, essentielles, clés, génériques...).

## **2. Contraintes : financement et finalités**

La formation de base en milieu de travail s'adresse essentiellement aux entreprises en position d'investir dans la formation de leur personnel. Selon les formateurs rencontrés, la masse critique de personnel dans les entreprises impliquées dans ce genre de programme tend à être supérieure à 50 employés. Ceci correspond d'ailleurs approximativement à une masse salariale supérieure à un million de dollars, qui entraîne automatiquement l'assujettissement de l'entreprise à la cotisation du 1 % pour le fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO), principal financeur de la formation de base en milieu de travail. Les grandes entreprises sont plus à même que les petites et moyennes entreprises d'offrir, à leur personnel expérimenté, ce type de formation. De plus, si l'embauche d'un nouveau personnel s'avère nécessaire, la grande entreprise peut plus facilement se permettre, au niveau de sa trésorerie, de proposer un salaire plus élevé afin d'attirer la main d'œuvre qualifiée (niveau 3 : Secondaire 5, DEP, DES).

- *GC1 : ils [patrons de grande entreprise] offrent un petit salaire, un petit peu plus élevé, pour s'assurer d'avoir du monde de Secondaire 5. (PR1, p.3)*

Quant aux petites entreprises, si ce n'est dans le cadre d'activités saisonnières – la période creuse pouvant être mise à profit pour la formation continue du personnel –, elles sont peu enclines à dégager des heures de travail, ou même à libérer un local, dans le cadre d'un investissement sans retombées claires sur leur productivité. La multiplication des mutuelles de formation, quelles soient territoriales ou sectorielles, pourraient ouvrir de nouvelles perspectives en la matière. Par ailleurs, certains employeurs se disent intéressés à investir dans la formation de base si un gain net de productivité pouvait être démontré. Certes, les recherches engagées à ce jour (Bélanger & Daniau, 2008) ont bien du mal à distinguer clairement ce qui est imputable à la formation de base plutôt qu'à toute autre transformation de l'entreprise (normes ISO, gestion Juste-À-Temps, communication interne...). Il en ressort néanmoins que ce développement de compétences de base est associé, notamment : à l'amélioration de la sécurité dans l'entreprise (compréhension des consignes), au renforcement de la confiance en soi et du sentiment d'efficacité personnel des employés (Bandura, 2003; Foucher & Morin, 2007), et à la relance de leur parcours éducatif. Enfin,

ces formations permettent aux employés en place de maîtriser des habiletés nouvelles susceptibles de les rendre plus efficaces face au changement des modes de production.

- *GC2 : de meilleures capacités de lecture entraînent une diminution des risques d'accident. Quant aux apprenants, ils peuvent alors comprendre en quoi consiste une convention collective et apprendre à négocier leur contrat de travail. (PR2, p.2)*

La principale difficulté que rencontrent les personnes chargées de la mise en place de formation de base en milieu de travail réside dans l'apparente inadéquation entre les besoins des apprenants, les exigences des financeurs et les contraintes des entreprises. Ainsi, le Programme Entreprises 2007-2008 du FDRCMO<sup>4</sup>, précise que les projets pouvant être financés le sont à hauteur d'environ 50% et ne peuvent ni dépasser 200 heures, par personne et par année, ni s'étaler sur plus d'une année. Or, l'objectif, clairement affiché, de mener l'apprenant à un niveau 3 (DES, DEP ou qualification reconnue) ne peut être atteint si on s'en tient au nombre d'heures accordées et aux disponibilités de bénéficiaires travaillant déjà à temps plein. Quant aux critères imposés pour le financement de ce type de formation par le MÉLS, ils semblent inadaptés à la réalité des entreprises et des apprenants.

- *Henry : Un autre obstacle, c'est le financement. Tant et aussi longtemps que la preuve d'un retour sur l'investissement d'une telle formation ne sera pas faite, le financement demeurera dépendant des subventions ou du financement public (MÉLS). Cependant, les règles budgétaires du MÉLS sont trop contraignantes pour ce genre de formation en milieu de travail : ratio, présence, ouverture de dossier, objectifs de formation vs programme. (Q, p.1)*

La formation de base des adultes en milieu de travail est assurée principalement par les Services Aux Entreprises ou les Centres d'Éducation des Adultes des Commissions Scolaires et quelques organismes à but non lucratif. Ces formations se déroulent généralement sur le lieu de travail et sans frais pour le participant. Dans les faits, lorsque la formation se déroule sur le lieu de travail, en dehors des heures de travail et vise une remise à niveau des participants, elle est financée à 100%. Cependant, lorsque la prise en charge n'est que de 50%, il arrive que la formation se déroule moitié sur le temps de travail et moitié sur le temps personnel. Pour ce faire, les chargés de projet et autres responsables pédagogiques ont la difficile tâche de concilier les spécificités de chaque entreprise (disponibilité, précarité, saisonnalité, représentativité...) avec les conditions imposées par les financeurs, tout en assurant l'emploi de leurs formateurs ainsi que la survie de leur

---

<sup>4</sup> « Les activités d'alphabétisation, de formation de base et de francisation admissibles ont comme objectif d'apprendre à lire, à écrire, à compter et à communiquer en français, jusqu'à un niveau correspondant à un diplôme d'études secondaires (DES), à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou à une qualification reconnue par Emploi-Québec. Pour les activités d'alphabétisation et de formation de base, seules les activités de formation en français et en mathématiques sont admissibles. Les activités de francisation admissibles visent les travailleurs nés à l'extérieur du Québec et ne parlant pas le français. Elles visent la maîtrise de la communication orale et écrite de base. » FDRCMO (2007) – accessible au [http://www.emploi.quebec.net/publications/Pages-statiques/00\\_FDRCMO\\_entreprises\\_20072008.pdf](http://www.emploi.quebec.net/publications/Pages-statiques/00_FDRCMO_entreprises_20072008.pdf)

organisme. Les formateurs, qui sont amenés quotidiennement à bricoler des interventions afin de pouvoir s'adapter à la réalité du terrain, sont, eux aussi, tout à fait conscients du problème posé par l'ambiguïté des modes de financements et par l'inadéquation entre les critères de mise en œuvre fixés par ces organismes et la réalité vécue dans le cadre des formations de base en milieu de travail. Cette situation entraîne un faible engouement pour la mise en place de ce type de formations. Considérées comme peu rentables par les organismes de formation et malgré l'importance qu'elle revêt pour les nombreux bénéficiaires potentiels, la formation de base en milieu de travail demeure marginale.

### **3. Réponses : alphabétisation & francisation; mise à niveau & scolarisation**

Les formations en alphabétisation et en francisation visent principalement à accompagner les personnes du niveau 1 vers le niveau 2, tant en littératie qu'en numératie. Le caractère gratifiant de l'expérience de formation de base permet de relancer la biographie éducative de l'apprenant, ce qui contribue, ensuite, à favoriser son inscription dans une formation de mise à niveau pouvant déboucher, éventuellement, sur une formation scolarisante. L'ensemble de ces formations sont généralement proposées sur une base volontaire.

- **GC2** : la réalisation d'un stade de francisation nécessite environ 150 h de cours mais les formations proposées durent généralement entre 75h et 125h à trois ou quatre heures par semaine. (PR2, p.1)
- **Henry** : Ce type de formation en entreprise (francisation et alphabétisation) est prometteur car les impacts sur les capacités de lecture et d'écriture en français sont importants dans l'entreprise. Pour un employeur averti, et ils sont loin de l'être, il est bon de mettre en place ce genre de formation. L'avantage pour les travailleurs est que la formation se donne en entreprise avec des petits groupes (4-6 personnes). L'adhésion des travailleurs est bonne et durable, en autant que nous assurons un bon suivi et apportons les ressources qui vont leur permettre de faire des apprentissages dans un climat de confiance. Une telle formation se fera à l'extérieur des heures de travail. Cette approche en entreprise permet aux travailleurs de les raccrocher aux systèmes scolaires. (Q, p.2)

Les formations de mise à niveau visent à faciliter l'autonomisation des apprenants dans leur parcours éducatifs en leur apportant les moyens de poursuivre ultérieurement une formation qualifiante. Ces formations durent en moyenne de 75 à 125 heures et visent à préparer le test de développement général (TDG), qui permet de suivre des formations professionnelles menant au diplôme d'études professionnelles (DEP), ou de décrocher l'attestation d'équivalence de niveau de secondaire 5 (AENS) et de satisfaire ainsi aux exigences de nombreux employeurs et de certains DEP. Certaines commissions scolaires intègrent dans leurs formations professionnelles, de type attestations d'étude professionnelle (AEP) et attestations de spécialisation professionnelle (ASP), des blocs de formation de base. La

prise en charge par les organismes financeurs est importante : pour quelques centaines de dollars, l'employeur peut offrir une formation d'environ 450 heures à son employé.

- **GC1** : Ce n'est pas très vendeur la formation scolarisante dans l'entreprise. On est chanceux d'être dans deux entreprises pour donner de la formation scolarisante. D'une part, c'est le syndicat qui voulait l'avoir. De l'autre, c'est parce que l'employeur est très pro-formation. (PR1, p.7) Ce qui est en train d'exploser au niveau provincial c'est les formations professionnelles plus courtes : au lieu d'être des DEP, ça va être des AEP, des attestations d'études professionnelles; au lieu d'être 1800 heures, ça va être 400, 500, 600 heures. (PR2, p.10)

Dans les faits, les formateurs chargés d'assurer l'accompagnement des apprenants dans des formations scolarisantes mettent en œuvre de multiples approches alternatives afin de contourner le caractère rédhitoire que revêt cette approche, notamment pour les ex-décrocheurs scolaires. Les instances décisionnelles auraient ainsi avantage à s'inspirer et promouvoir, par exemple, des études portant sur les apprentissages formels et informels en situation de travail des personnes faiblement alphabétisés (Taylor, 2008), de celles s'intéressant aux approches par projet (cf. Partie VI. Approche par projet), ou encore, d'initiatives comme : *La Trousse d'ingénierie d'une formation de base sur mesure en entreprise selon l'approche par compétences*<sup>5</sup> et à tenir compte des recommandations développées dans les nombreux rapports de recherche portant sur la question.

#### 4. Analyse des besoins

Elle est généralement conduite par les chargés de projet, et, plus exceptionnellement, par les formateurs. Elle fait suite aux quelques rencontres préalables avec le chef d'entreprise qui visent à le convaincre de l'intérêt qu'il peut trouver à mettre en place une formation de base dans son entreprise, à fixer conjointement les objectifs de l'intervention et à obtenir son accord ainsi que son implication, même partielle, dans le projet. Cette première approche étant loin d'être évidente, le chargé de projet privilégie le contact avec des entreprises déjà sensibilisées à la formation continue et, par la suite, guide le formateur, dans son intervention à venir, en fonction des particularités locales.

- **GC1** : Le petit dépliant que tu as, qui offre nos services; la pochette; la représentation; la visite que tu fais. Tout ceci a plus ou moins d'impact. Ce n'est pas ça qui influence le plus. C'est davantage de dire, lorsqu'on donne une formation professionnelle, au prof qui est là, de vérifier certaines affaires : s'il y en a qui ne comprennent pas, qui ont de la difficulté à lire les consignes... il doit y avoir d'autres problèmes dans l'entreprise. Ce prof va le dire au conseiller pédagogique responsable de la formation, qui va alors rejoindre les ressources

---

<sup>5</sup> Trousse développée par la Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle de la Commission scolaire Marie-Victorin – accessible au <http://atout.csmv.qc.ca/2500/trousse/default.htm>



humaines. (PR1, p.2) Premièrement, je rencontre l'employeur qui me dit : « Je voudrais que mes employés soient en mesure de faire ça, ça et ça; de développer telles compétences pour pouvoir mieux faire la job ». L'objectif est établi dès le départ : on va évaluer le niveau. Pas tout le temps mais souvent, j'évalue et discute de la formation avec le formateur ou la formatrice : « Il faut s'enligner vers ça; que la personne soit en mesure d'améliorer tel aspect en utilisant ses outils de travail; qu'elle sache faire des présentations. » (PR2, p.9)

L'analyse des besoins se limite parfois à une simple discussion avec les représentants du personnel, lorsque ceux-ci sont impliqués dans l'action. Mais elle peut aussi consister en une série d'observations en situation de travail des candidats potentiels à la formation de base et, plus exceptionnellement, en une série d'entretiens individuels. Chaque organisme utilise ses propres échelles d'évaluation, construites en référence aux niveaux de compétences de base, afin d'estimer le nombre de personnes susceptibles de s'inscrire.

- **Ephrème** : Tout ce qui a trait à la cueillette des besoins de formation : les objectifs de formation de chacun des cours, les modalités de formation (nombre d'élèves par groupe, horaire, classement des élèves) et le matériel utilisé, était fait par une personne autre que moi (...) Je dois me fier aux informations fournies par les personnes ayant fait la cueillette de besoins de formation. Pour pallier à cela, j'apporte toujours des exercices gradués en fonction du niveau de difficulté, de même que des exercices connexes au sujet abordé. (Q, p.1)

Suite à cette éventuelle analyse partielle des besoins, le conseiller pédagogique s'entend avec le chef d'entreprise et l'équipe d'encadrement afin de fixer les conditions de mise en œuvre de la formation de base : financement, horaires, durée, locaux, objectifs, projets. Les groupes étant plutôt constitués à partir des contraintes de l'entreprise (quarts de travail) que par rapport au niveau réel des apprenants, l'action des formateurs consiste alors, surtout durant les premières séances, à ajuster la formation proposés aux besoins et potentialités de chacun, en fonction du niveau et du nombre de participants.

### III. Les formateurs

#### 1. Conditions de travail : exigences et appréciation

Les formateurs en formation de base en milieu de travail sont majoritairement des femmes. Faute de formations universitaires adaptées aux spécificités de ce public, ils ont généralement appris ce métier « sur le tas ». Seuls ceux issus du milieu des bénévoles en alphabétisation ont pu bénéficier, à cette occasion et à l'interne, de formations portant sur cette démarche. Et pour cause, le Québec, contrairement à d'autres pays comme la France ou la Belgique<sup>6</sup>, tarde à proposer une formation universitaire menant à cette spécialité. Du reste, les formateurs déjà en activité, du fait de leurs contraintes horaires (changements de dernière minute et cours en fin de journée), auraient bien du mal à suivre avec assiduité d'éventuels cours en lien avec leur expérience. D'autres alternatives, plus adaptées à ce manque de disponibilités, telles qu'une formation à distance complétée par quelques rencontres, pourrait être envisagées.

- *Alphonsine* : Une formation serait la bienvenue pour les formateurs en formation de base. On pourrait aussi avoir un « mentor », quelqu'un qui nous accompagnerait dans notre travail (un suivi par téléphone par exemple). On est souvent seul et isolé en entreprise. Savoir qu'on est jumelé à une personne-ressource pourrait me rassurer. (Q, p.1)

Les formateurs rencontrés partagent tous un intérêt certain pour la relation d'apprentissage et pour l'accompagnement de son prochain vers son autonomisation. L'échantillon retenu présente différents profils qui vont de l'enseignante du primaire au formateur d'adulte, en passant par la professeure de langue et d'autres trajectoires plus atypiques, telle cette anthropologue de formation devenue « prof de math » (formatrice en numératie). Si les travailleurs autonomes souffrent d'un certain isolement, les formateurs qui sont rattachés de manière stable à un seul et même organisme peuvent néanmoins compter sur le soutien, parfois minimal, de leurs confrères.

- *GC2* : À la [OrgFor<sup>7</sup>], les rencontres d'équipe sont l'occasion de mises en situation, de partage d'expérience. Il existe aussi une feuille de route qui contient des informations sur le groupe, les stratégies d'apprentissage mises en place, le matériel utilisé, les objectifs poursuivis... un réseau intranet d'info et de trucs est en train d'être mis en place. (PR1, p.5) Sinon, il n'y a pas, ou peu d'échanges de pratiques, de matériel ou de documents entre les formateurs. C'est un travail en solitaire. (PR2, p.2)

---

<sup>6</sup> Des formations de formateurs en alphabétisation, que ce soit en Belgique [http://www.ceria.be/irg/pdf/formateur\\_alphabetisation\\_2007.pdf](http://www.ceria.be/irg/pdf/formateur_alphabetisation_2007.pdf) ou en France [http://www.clap-so.org/rubrique.php?id\\_rubrique=228](http://www.clap-so.org/rubrique.php?id_rubrique=228) ont vu le jour récemment.

<sup>7</sup> OrgFor = organisme de formation privé, à but non lucratif, proposant des formations de base en milieu de travail.

- **Joséphine** : il aurait été bon pour moi d'être assurée d'un nombre suffisant d'heures de travail, de rencontres avec mes collègues, des échanges sur nos mauvais coups et comment on remédie à la situation. (Q, p.1)

Les conditions de travail des formateurs ne sont pas toujours enviables. La plupart sont des travailleurs autonomes, qui multiplient les contrats, parfois avec le même organisme, afin de s'assurer des conditions de vie décentes. La précarité de leur situation est accentuée par le fait qu'ils sont soumis aux aléas du marché : qu'une entreprise ferme ou perde son financement, et c'est autant d'heures de perdues; les vacances scolaires annoncent des périodes de chômage forcé; les congés maternité s'accompagnent souvent de pertes de contrats, les rémunérations ne sont pas partout les mêmes... autant de difficultés partagés par leurs collègues d'outre-atlantique<sup>8</sup>.

- **GC1** : Au début, je devais avoir 20 heures. Je suis tombée à 8 heures. Finalement, je vais en avoir 14 jusqu'à Noël. Avant que Noël revienne, je vais être rendue à 17. (PR2, p.1) Ce n'est pas facile à vivre pour les formateurs, parce qu'ils essaient de stabiliser leur paie. À un moment donné, ils font une semaine de 25 heures et la semaine d'après ils tombent à 12 heures. À Noël, on a trois semaines de break : on n'a pas de paie. Une semaine de relâche : on n'a pas de paie; juillet, c'est fermé : on n'a pas de paie; au mois d'août : on a pas de paie. Il faut bien « rusher » les autres mois. (PR2, p.3)
- **GC2** : Tout dépend des contrats : prise en charge des frais de déplacement (exceptionnel), rémunération ou non du temps de préparation. De 16\$/h dans les écoles de langue privées (facturé 60 ou 70 au client), à environ 45\$/h d'intervention dans les commissions scolaire, voire 16\$/h à la [OrgFor] auquel s'ajoute le temps de préparation (soit 32\$/h d'intervention) (...) Le plus dur : précarité du statut, contrats au bon vouloir de l'employeur, prévenus toujours en dernière minute, impossibilité de garder les liens lors d'un départ en maternité, beaucoup de compétition (qui a été appelé le premier... : surtout à Montréal), conflit d'horaires (...) Les changements de direction peuvent entraîner d'autres changements dans l'équipe. Le nouveau directeur arrive parfois avec son propre réseau de formateurs et peut distribuer les contrats selon ses préférences (...) La compétition est aussi territoriale entre les différentes commissions scolaires... Certaines entreprises exigent de travailler toujours avec les mêmes formateurs (...) Il n'y a pas de négociation de contrat possible (convention collective) (...) On est mal vu quand on est à temps partiel, et pourtant il n'existe pas vraiment de temps plein. (PR1, p.4)

---

<sup>8</sup> En France, les formateurs semblent partager, quant à l'exercice de leur activité, des préoccupations communes avec ceux d'ici, tels que le sentiment d'isolement, le manque de moyens, le cumul de fonctions (organisateur, thérapeute, militant, enseignant), une formation de formateur inadaptée – accessible au <http://www.cndp.fr/RevueVEI/79/MigFo79-3.htm#top>

- **Ludivine** : *On a peu d'heures, sur une base annuelle, et trop d'heures dans la même journée. (Q, p.1)*

Si la variabilité du nombre d'heures de formation est ressentie comme un problème pour la plupart des formateurs, la dispersion des horaires peut aussi entraîner d'autres contraintes. Ainsi, lorsque les cours sont donnés avant ou à la suite de la journée de travail des apprenants, il peut se révéler difficile de concilier ce rythme avec l'implication dans la vie de famille (scolarité), dans une activité sociale (associative) ou encore, dans son propre perfectionnement (cours du soir). Cependant, selon l'âge des enfants, l'activité professionnelle du conjoint et l'environnement social, les configurations peuvent être très différentes.

- **GC1** : *Avant, on s'en allait les fins de semaines, les samedis matin. Je n'ai pas une vie de famille, mais j'ai une vie pareille. Je ne travaillais que les fins les semaines. Quand je voulais aller faire une randonnée en montagne en groupe, ben c'était le samedi (...) Moi je trouve que, même quand tu as des jeunes enfants, ça ne dérange pas. Si tu es parti un soir, tu es là le matin (...) Quand tu es précaire, tu travailles le samedi. Tu as des contenus à faire. J'avais comme quatre ou cinq contenus à faire. Je travaillais le soir de 7h à 11h pour préparer mes cours et le jour je travaillais. C'était l'enfer. Sinon, ça ne me dérange pas de travailler jusqu'à 7 ou 8 h un soir par semaine. (PR2, p.8).*
- **Eugénie** : *Les heures de travail sont parfois exigeantes. Si de 5h à 11h, Je dois me lever à 4h du matin. On doit suivre les quarts de travail des employés (Q, p.1)*
- **Ephrème** : *Au niveau familial, il y a certaines concessions à faire, car les formations sont souvent au moment des repas ou à l'extérieur des horaires des services de garde des enfants. (Q, p.1)*

En s'appuyant sur leurs expériences, les formateurs apprennent à s'adapter aux situations qu'ils rencontrent, aux multiples exigences de leur métier et à la complexité des interactions humaines en jeu. Ils œuvrent de leur mieux pour favoriser chez les apprenants le développement d'un esprit critique et d'une meilleure compréhension de l'univers dans lequel ils évoluent. À l'écoute des participants, ils les encouragent à s'exprimer et à partager leurs soucis, tout en veillant à rebondir sur les thèmes émergents afin de renforcer la cohésion du groupe et son évolution. Leur fonction se rapproche alors parfois de la relation d'aide, activité pour laquelle ils ne sont pas forcément préparés mais qu'ils abordent avec beaucoup de bonne volonté et de pragmatisme.

- **GC1** : *Y'a un autre problème, c'est d'essayer de répondre aux besoins de chacun des apprenants qui sont là, et ils ont tous des besoins différents. (PR2, p.3)*
- **GC2** : *Les formations ressemblent parfois à des thérapies de groupe. Chacun peut vider son sac. C'est d'ailleurs, pour beaucoup d'entre eux, le seul moment où ils peuvent se confier à quelqu'un de l'extérieur. C'est aussi l'occasion de procéder à des échanges pratiques : entretien d'un véhicule, jardin et problèmes conjugaux*

(...) Il faut se mettre au niveau des gens (moi aussi, je suis séparée...), contextualiser les apprentissages... L'approche personnalisée permet de tenir compte des préoccupations de chacun : on peut ainsi utiliser la séparation de bien pour parfaire l'usage du participe passé. (PR2, p.1)

Conscient de la précarité de leur situation professionnelle, les formateurs sont néanmoins heureux et fiers de ce qu'ils font, d'autant plus qu'ils sont parfois confrontés à des personnes dans des conditions de précarité extrême. Bien qu'ils trouvent parfois pénibles d'avoir à produire, bien souvent intégralement, et à transporter leur propre matériel pédagogique, ils apprécient leur plus grande autonomie dans leur travail, que ce soit par rapport aux enseignants ou aux autres formateurs d'adultes : moins de tâches administratives, plus de liberté dans les approches pédagogiques, travail avec des groupes restreints. Tout ceci fait qu'au final, ils vivent plutôt bien les tensions liées à leur activité professionnelle.

- **GC1** : dans la formation en milieu de travail, les aléas administratifs, inhérents au système, tant pour l'étudiant que pour le formateur, sont absents. On a épuré. On s'en tient aux conditions d'apprentissage de la personne, à l'activité d'apprentissage. C'est un des gros avantages : tout le côté administratif (horaire, retard) est évacué. (PR2, p.5)

## **2. Pratiques pédagogiques : habiletés et diversité**

Les formateurs se trouvent dans une situation complexe qui nécessite de savoir faire preuve d'une grande capacité d'adaptation<sup>9</sup>. Ainsi, ils doivent, tout à la fois, accepter de ne pas toujours réussir dans l'accompagnement des apprenants, ne pas prendre partie dans les litiges pouvant opposer l'employeur à ses employés, favoriser et encourager la communication et l'inter-apprentissage (selon les niveaux, l'âge et le rapport à l'apprentissage) et faire preuve de vigilance et de pertinence quant aux situations rencontrées.

- **GC2** : Il faut être bien avec soi avant d'être bon enseignant. (PR1, p.1) Je me suis sentie mieux dans mon rôle d'enseignante à partir du moment où j'ai agi en étant moi-même. Je me suis sentie plus humaine. Le problème, dans ce métier,

---

<sup>9</sup> Les participants à l'atelier sur « Les formatrices et les formateurs », animé par Joëlle Désy, dans le cadre du colloque intitulé « Pour une société pleinement alphabétisée » (2000) décrivent ainsi les qualités d'une « bonne formatrice » : *la patience, l'écoute et la disponibilité, l'ouverture d'esprit, le respect, le sens de l'initiative, la créativité, le sens de l'organisation, l'efficacité, la capacité d'adaptation, la bonne santé, le sens de l'humour, le goût d'apprendre, le leadership, l'engagement, la confiance, l'acceptation de l'erreur, le dévouement, la capacité de communiquer facilement, la capacité de favoriser l'autonomie et le charisme.* – accessible au [http://www.fcaf.net/documents/pdf/pour\\_une\\_societe.pdf](http://www.fcaf.net/documents/pdf/pour_une_societe.pdf)

c'est que beaucoup se prennent pour d'autres. (PR1, p.2) Ses principales qualités?:  
patience, mise à distance, autonomie. (PR1, p.4)

- **Alphonsine** : S'adapter aux lieux, aux gens, aux imprévus. (Q, p.1)

Les pratiques pédagogiques privilégiées par les formateurs varient beaucoup, en fonction notamment de leur expérience en formation de base en milieu de travail. Ils adaptent leurs pratiques à la taille des groupes auxquels ils ont affaire, mais aussi, au quotidien, à l'humeur des participants. Tous pointent l'importance de diversifier, tant que possible, les approches proposées afin de favoriser la réussite du plus grand nombre. Ils usent ainsi abondamment de références à l'environnement de travail et à la vie quotidienne, tout en s'attachant aux préoccupations individuelles des apprenants, afin de permettre à ces derniers de trouver du sens à leur implication dans la formation. Forts de leur expérience et confiants en leur créativité, ils conçoivent et réajustent constamment de nouveaux supports de cours en s'inspirant de méthodes existantes et de leurs propres habiletés.

- **GC1** : Je privilégie la forme ludique (jeux, chansons, mises en situation...) mais aussi discussions, dialogues, regroupement de règles, dictées, exercices... Il y a beaucoup de choses qui touchent à leur vie quotidienne : des recettes, des règles, des emplois, des choses comme ça, comme des modes d'emplois. Ça dépend aussi du groupe. (PR2, p.11).
- **GC2** : En grands groupes, je privilégie les interventions magistrales au tableau (échange et discussion à partir de là). C'est différent en math : je privilégie l'approche individuelle. Quand je suis occupé avec l'un, je soutien l'entraide entre apprenants (...) L'intervention dépend des objectifs poursuivis ainsi que du niveau à l'écrit et à l'oral. On travaille à partir de documents réels, de cas concrets (écrire une lettre...). Je privilégie la conversation, en veillant à faire tomber les barrières de la crainte par l'humour et en dédramatisant la situation. J'utilise beaucoup de visuel. (PR1, p.5)
- **Ephrème** : Avoir des copies de documents avec lesquels les employés travaillent afin que la formation colle au maximum à leur quotidien et que le transfert puisse s'opérer rapidement et facilement (...) Assurer l'ajustement du contenu de formation en fonction des contextes particuliers de production dans les diverses entreprises et, d'autre part, l'ajustement au niveau de compréhension des élèves (homogénéité ou non des groupes). (Q, p.3)
- **Margot** : Les pratiques varient en fonctions des objectifs à atteindre. Pour certains groupes qui cherchent à améliorer leur expression orale, on va privilégier les mises en situation et activités d'écoute. Pour d'autres, ça sera l'écrit et, dans ce cas, on se tournera vers des pratiques de travail individuelles (exercices d'application). (Q, p.1)

Si l'humour est parfois utilisé pour réduire le stress et dédramatiser certaines situations d'apprentissage, les pratiques ludiques (jeux, mises en situation...) le sont plutôt pour

laisser libre cours à la créativité des participants et leur redonner le goût d'apprendre (implication, motivation...). Cependant, ce genre d'activité, du fait de la représentation négative que peuvent en avoir les participants et les employeurs (opposition plaisir/travail), s'adresse plutôt aux groupes suffisamment en confiance pour ne pas se sentir déstabilisés par des approches non conformistes.

- **GC1** : je trouve ça dangereux, dans n'importe quelle formation, que ce soit des enfants, des adultes ou des adolescents, de ne faire qu'une chose. Oui, je fais du jeu. Mais jamais le même jeu (...) Il faut absolument essayer un peu de tout. (PR1BIS, p.15) Il y a des gens qui embarquent moins dans les activités ludiques, qui sont vraiment très insécures là-dedans et qui veulent que ce soit, non pas très organisé, mais qu'il y ait une structure : on fait ça; après, on fait ça. (PR2, p.11).
- **GC2** : J'évite l'usage de pratiques ludiques (jugées non sérieuses par les participants et, éventuellement, par l'encadrement). Je privilégie l'humour, la disposition en table ronde et utilise la pause-café pour mettre en pratique les apprentissages, comme commander en français un café au Tim Horton voisin. Il faudrait pouvoir encore diversifier les approches : aller au restaurant, au marché... (PR2, p.1)
- **Ludivine**: J'utilise beaucoup la mise en situation pour improviser mais, normalement, l'activité s'arrête là. Un des obstacles à franchir est de préparer la totalité de l'exercice en englobant les points de langue, la communication recherchée et tous les autres aspects du cours au programme (...) L'activité ne se prête pas à tous les groupes (niveaux). Certains se rétractent derrière leur cahier à la moindre activité différente. Le jeu peut bien fonctionner avec un groupe de francisation qui a acquis une certaine base mais peut aussi être perçu comme une perte de temps dans certains groupes avancés. Il faut s'assurer de l'implication des participants d'abord et du consentement de l'entreprise qui parfois, a tendance à juger sévèrement l'enseignement non-traditionnel (les étudiants peuvent dire qu'ils jouent et c'est mal perçu). (Q, p.2)

## IV. Freins et leviers pour la formation de base en milieu de travail

### 1. Avec l'entreprise

#### a. Relations avec l'employeur

**Freins :** L'employeur risque de développer, malgré les avertissements des conseillers pédagogiques et/ou des responsables des ressources humaines, des attentes irréalistes quant aux effets à court terme de la formation de base sur la productivité de l'entreprise. De même, du fait de son propre parcours éducatif, il peut vouloir s'opposer à un type d'approche pédagogique alternative, qui pourrait pourtant se révéler pertinente aux yeux d'un formateur expérimenté.

**Leviers :** Ce sont généralement les chargés de projet et non les formateurs qui ont la charge d'améliorer ce type de situation.

- **GC1 :** *il y a quelques années, quelqu'un avait décidé de faire de la poésie. C'est de la formation sur mesure, mais la personne avait déjà un diplôme d'études secondaires. Elle voulait juste raviver ses connaissances grammaticales, et là peut importe la méthode qu'on prend. Sauf que ça s'est propagé dans l'entreprise et que c'est tombé dans les oreilles du patron. Pis le patron... (PR1BIS, p.14) C'était de la poésie, comme outil, comme méthode d'approche, pour mettre en circulation ses connaissances, pour raviver, rafraîchir ses connaissances au niveau du français. C'était un moyen. Ce n'était pas une fin en soi. Moi, ce que je comprend là-dedans, par rapport à l'employeur, c'est qu'il ne comprend pas forcément ce qu'on fait : les méthodes, les approches. (PR1BIS, p.16)*
- **GC2 :** *Le problème, c'est la vision de certains patrons qui ne sont intéressés que par un gain en productivité à court terme. Ils n'ont aucun intérêt à ce que leurs employés soient plus à l'aise en français ou bénéficient d'une meilleure culture générale. (PR1, p.4) Je suis choquée par l'attitude de certains patrons québécois, intéressés que par un gain en productivité à court terme, qui, sous couvert d'ouverture aux immigrants, profitent de ceux qui ont un mauvais niveau de français pour abuser d'eux : mise à pied avant les congés... (PR1, p.5)*

#### b. Conditions de mise en œuvre

**Freins :** Les conditions de mise en œuvre de la formation de base peuvent être très variables, de la mise à disposition d'une salle de réunion entièrement équipée... à une simple table disposée devant une machine à café, isolée symboliquement de la salle des machines. Généralement, le formateur ne dispose pas de lieu pour stocker son matériel pédagogique.



Leviers C'est au formateur de s'adapter et d'apporter, chaque fois, son matériel pédagogique (dictionnaire, revues, DVD, ordinateur...): le coffre de sa voiture est aménagé en micro-bibliothèque du formateur en alphabétisation. Il peut parfois faire appel à son chargé de projet afin de tenter d'améliorer l'environnement de sa formation.

- **GC2** : Il m'est arrivé de donner des cours à proximité de l'atelier, avec le bruit assourdissant des machines, ou dans une cafétéria. On n'arrive pas avoir un locker pour laisser nos livres et autres dictionnaires. On doit faire chaque fois le trajet avec notre bibliothèque. (PR1, p.3)
- **Eugénie** : Habituellement les locaux sont très appropriés, grands, confortables mais, présentement, dans l'usine où je travaille, le local est bruyant et pas très stimulant. (Q, p.1)

### c. Horaires, rythme et durée des formations

Freins : Les horaires, le rythme et la durée des formations sont peu ou non négociables et parfois peu propices à l'apprentissage. Ainsi, certaines formations ont lieu en fin de journée, après parfois 12 heures de travail. Il arrive aussi que les sessions se déroulent de manière intensive, sur plusieurs journées ou, au contraire, au rythme d'une courte rencontre par semaine. Or, si la fatigue limite la concentration des participants, la dispersion des rencontres favorise l'oubli des apprentissages.

Leviers : Afin de faciliter l'ancrage des connaissances, les formateurs favorisent les approches en lien avec l'environnement de travail. Ils ménagent aussi des temps de pause en fonction de la capacité d'attention des apprenants et procèdent à des rappels réguliers des apprentissages précédents.

- **Ephrème** : Ce n'est pas évident pour des travailleurs manuels de faire du travail intellectuel. Ce n'est pas le même type de fatigue. L'enthousiasme était au rendez-vous quand les formations étaient espacées dans le temps, à savoir au deux ou trois jours, ou à chaque semaine. Par contre, la fatigue se faisait davantage sentir quand la formation était intensive sur deux ou trois jours consécutifs. Autres sources de problèmes : les apprenants qui s'en viennent en formation tout de suite après avoir fait leur quart de travail habituel ou un double quart de travail. (Q, p.2) Restreindre le nombre d'heures consécutives d'enseignement à un même groupe à trois ou quatre heures plutôt qu'à six ou huit heures. (Q, p.3)
- **Eugénie** : Ma préférence va au travail en avant-midi. Une durée de trois heures me semble correcte (...) J'ai déjà fait des huit heures d'affilée avec le même groupe... Étonnamment ça se passait très bien : on peut quand même dire que c'est un peu trop long. (Q, p.1)
- **Ludivine** : Un cours de deux heures est généralement suffisant, mais deux à trois fois par semaine. (Q, p.1)

#### **d. Taille et composition des groupes**

**Freins :** La taille et la composition des groupes sont très variables d'une entreprise à l'autre. Les groupes comprennent de 3 individus (sachant qu'en dessous de ce seuil, le financement est interrompu) à une dizaine, pour une moyenne de 4 à 6 (contre de 12 à 20 en Centre d'Éducation des Adultes, pour une moyenne de 15). Au cours d'une même session, qui peut comprendre une quarantaine de rencontres, ce nombre peut varier, tant en fonction des impératifs de l'entreprise (licenciements économiques, activité saisonnière, changement de quart, aléas de production...) que de la disponibilité des participants (mise à pied, fragilité psychologique, obligations familiales, accidents ou sautes d'humeur...). Par ailleurs, les groupes étant généralement constitués en fonction des horaires de travail et non des besoins réels des individus, le niveau des participants est très hétérogène, ce qui peut se révéler problématique pour le bon déroulement de la formation.

**Leviers :** Les formateurs jonglent avec leurs pratiques pédagogiques jusqu'à ce qu'ils trouvent celles qui fonctionnent le mieux avec leur groupe. Ils favorisent l'entraide et l'individualisation des apprentissages tout en se concentrant sur ceux qui rencontrent le plus de difficultés.

- **GC1 :** *L'année dernière, j'ai fait des demandes de subventions. On avait prévu 23 personnes. On fait une offre à tout le monde, comme à toutes les années. Il y en avait 29. On est parti avec 20 vacataires. On est monté jusqu'à 36. Là, il y a eu des mises à pied et il y a du monde qui est parti. On est tombé à 23. (PR1BIS, p.14)*
- **GC2 :** *On a des problèmes lorsque les groupes sont constitués en fonction des contraintes de l'entreprise (à partir des quarts de travail) plutôt qu'en fonction des besoins des apprenants (à partir des niveaux de chacun). (PR1, p.3) Les groupes multi-niveaux en Français Langue Seconde sont très difficiles à gérer pour les formateurs. (PR1, p.4) La dynamique des groupes, plus ou moins spontanée selon le contexte, met deux semaines à un mois pour se mettre en place. Les leaders, notamment en mathématiques, se dégagent dans les deux premiers mois. (PR2, p.1)*
- **Alphonsine :** *Les apprenants sont souvent absents et ce n'est pas toujours les mêmes : difficulté d'un suivi pédagogique. (Q, p.1)*
- **Ephrème :** *problème d'intégration d'un élève dans un groupe alors que je suis rendu à plus de la moitié de la formation. (Q, p.2)*
- **Eugénie :** *Des groupes entre cinq et huit, c'est parfait. (Q, p.1)*
- **Ludivine :** *Six étudiants, c'est très bien! (Q, p.1) Souvent, les contrats offerts aux adultes ont une durée de 10 semaines et tous les participants ne peuvent être présents à chaque fois. (Q, p.2)*

## 2. Avec les apprenants

### a. Rejet du système éducatif

Freins : Le rejet du système éducatif s'exprime souvent, chez les ex-décrocheurs scolaire, par un refus de toute forme d'évaluation. Ces derniers tendent à être rassurés par une relation d'apprentissage classique, de type transmissif, tel qu'expérimenté par le passé, et à se sentir menacés par les approches alternatives. Quant aux jeunes décrocheurs, ils ont parfois du mal à s'inscrire dans une formation de ce type : échec récent, défiance vis-à-vis du formateur, refus de l'autorité, perte d'intérêt pour l'apprentissage, manque de perspectives d'avenir...

Leviers : Le formateur doit faire preuve d'écoute, d'ingéniosité et diversifier progressivement ses approches pour mettre les participants en confiance, donner le maximum de chances à chacun, quitte à exclure, provisoirement, les éléments les plus dissipés du groupe.

- **GC1** : aussitôt que tu leur donnes une situation qu'ils ne reconnaissent pas, ils ne sont pas en mesure de trouver des solutions parce qu'ils ne se mettent pas en mode créativité. C'est trop insécurisant. Ils n'ont plus rien pour s'accrocher. (PR1BIS, p.11) Plus les gens ont un faible niveau de scolarité, moins ils sont ouverts à aller dans un centre de formation et de faire un retour aux études de façon générale. C'est là toute la force d'amener un projet de formation dans une entreprise. (PR2, p.5) Autant ils rejetaient le système scolaire, autant ils vont rejeter les nouveautés. Ils sont habitués. Ils sont confortables dans le conformisme. (PR2, p.12)
- **GC2** : Les jeunes décrocheurs scolaire, qui ont des problèmes avec l'autorité, ont souvent des attitudes anti-enseignants qui peuvent mettre en péril le bon déroulement de la formation. (PR1, p.5)
- **Eugénie** : Souvent, les gens qui viennent en formation de base sont des personnes qui n'aimaient pas l'école, qui avaient des difficultés d'apprentissage et qui ont quitté l'école jeunes avec des échecs et de mauvais souvenirs... On ne peut donc pas se contenter de transmettre des connaissances. On doit aussi travailler les attitudes face à la tâche, les rassurer, les encourager, etc. J'ai constaté souvent que plusieurs se retrouvaient là, en formation, comme s'ils avaient le même âge que lorsqu'ils ont quitté l'école... ils retrouvaient les mêmes peurs, les mêmes sentiments de ne pouvoir réussir, le désir de ne pas être vu, sur la défensive. (Q, p.2).

## **b. Contexte des participants**

Freins : L'état d'esprit des participants ainsi que la signification sociale qu'ils perçoivent de la formation, teintent grandement la qualité ainsi que l'intensité de leur implication dans ce type d'action. La manière dont chaque individu affronte les obstacles à son développement est un élément déterminant pour la réussite de son évolution. Ce public fragilisé souffre parfois d'une véritable accumulation de problèmes : enfance difficile, faible qualification, cumul d'emplois, précarité professionnelle, alcoolisme, problèmes familiaux, dyslexie, accès limité à la culture générale, intérêt réduit pour ce qui sort des préoccupations de la vie quotidienne et manque d'outils pour donner sens à son existence... Autant d'ingrédients qui contribuent à réduire la créativité et la capacité d'adaptation au changement des individus.

Leviers : Les formateurs privilégient une approche contextualisée, centrée sur la vie quotidienne - documents officiels, recettes, manuels techniques... et développent une écoute individualisée, afin de pouvoir tenir compte, autant que possible, des parcours de vie de chacun.

- **GC2** : *Ce sont des personnes qui travaillent parfois par tranche de douze heures, qui peuvent cumuler deux ou trois emplois, être en situation de divorce, avoir des problèmes d'alcool et qui sont généralement préoccupées par la précarité de leur emploi (...) Il s'agit surtout de problèmes élémentaires d'apprentissage. J'ai rencontré de nombreux dyslexiques, des gens coupés de l'actualité, avec un désintérêt pour tout ce qui est en dehors de leur vie quotidienne. Plusieurs sont ennuyés de ne pas pouvoir aider leurs enfants. (PR1, p.3)*

## **c. Quelques cas particuliers**

Participer à une formation de base peut se révéler, pour diverses raisons, particulièrement difficile à vivre pour l'apprenant. Le formateur doit donc pouvoir tenir compte des spécificités de chacun, notamment lorsqu'il s'agit de personnes exerçant des responsabilités au sein de l'entreprise. Ces deux exemples montrent en quoi il peut s'avérer nécessaire de procéder à des ajustements individualisés.

- **GC1** : *une superviseure, chef d'équipe : quand on a commencé la formation, elle voulait se former. C'était une madame avec force de caractère, forte personnalité. Mais là, elle était classée au niveau alpha en français et en mathématiques. Elle avait de la misère à être dans le groupe pour toutes sortes de raisons : pas capable de se concentrer, parce qu'à mon avis c'est une dimension importante pour elle. Elle ne pouvait pas accepter d'être diminuée par rapport aux autres. Elle avait peur de perdre la face (...) On a respecté sa demande, des fois elle était dans le groupe, d'autres fois non, ça dépendait comment ça filait. Elle a perdu son emploi parce qu'il y a eu une grosse coupure à un moment donné. Elle est venue au Centre par la suite, pour compléter sa formation (...) avoir vécu un exercice comme ça, ça lui*

a permis d'avoir moins de mal à s'exprimer, mieux vivre son expérience en entreprise par rapport à la formation (...) c'est assez sécurisant pour qu'elle embarque. Elle a une volonté de le faire. Elle a l'opportunité de le faire. Elle ne serait jamais retournée aux études si ça ne s'était pas présenté en entreprise.

(PR1BIS, p.12-13)

- **Ephrème** : J'avais un apprenant qui avait un sens de l'humour très bien développé, à un point tel qu'il tournait tout à la blague, même ses erreurs. Je réalise qu'il est le plus faible du groupe. Or, voilà que, à la pause, j'apprends qu'il était délégué syndical de l'entreprise. Il faisait donc tout pour camoufler ses faiblesses devant le groupe de travailleurs qu'il représentait. Situation assez délicate m'amenant à transmettre le plus discrètement possibles les résultats des tests. (Q, p.1)

### 3. Avec l'organisme de formation

Selon les formateurs rencontrés, ces organismes ayant tout intérêt à ce que l'action de formation se déroule dans les meilleures conditions possibles, ils n'opposent pas de véritables obstacles à sa réalisation. Tout au plus peut-on noter quelques contraintes (flexibilité des horaires) ou carences à combler (manque de soutien, de matériel, de formation). Si les formateurs regrettent parfois de ne pas être consultés quant à leur expérience de terrain, c'est surtout le manque de matériel pédagogique authentique qui est pointé. Si la mise en place d'une banque de données de matériel pédagogique sur Internet et d'une banque de prêt ou d'échange de matériel (visuel, boîtes à outil...) pourrait faire l'affaire, les formateurs encourageraient aussi la mise en oeuvre d'une sorte de Forum des pratiques, à l'image de ce qui a été mis en place, en France, par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme.

- **Eugénie** : Je trouve cependant que le matériel n'est pas complet. Il manque de solidité, d'originalité, de variétés, de moyens audio-visuel (...) Par exemple le matériel est fait pour les gens en alimentation et les gens travaillent dans une usine de plastique...les exemples ne sont plus très pertinents....J'aimerais avoir du matériel plus universel et avec des niveaux de difficultés différents. (Q, p.1)  
Un programme solide, universel. Une banque de matériel varié, facilement accessible, faite par des professionnels qui connaissent les milieux. (Q, p.2)

### 4. Avec le curriculum

Freins : L'évaluation des apprentissages peut se révéler être un véritable obstacle au développement de la formation de base auprès des apprenants. Si les formations non scolaires offrent aux intervenants une grande marge de manœuvre, tant dans le choix des pratiques pédagogiques que dans la conception du programme, les autres sont plus

exigeantes de ce point de vue. Dans les faits, le manque de moyens pour réaliser un suivi à moyen ou long terme des effets de la formation limite l'évaluation à une simple mesure de la satisfaction des participants.

**Leviers :** Les formateurs prennent garde de ne pas trop bousculer les participants réfractaires à l'évaluation. Ils les encouragent plutôt à dédramatiser la peur de l'échec en multipliant les phases de rétroactions positives et en les entraînant à passer régulièrement des tests inspirés de ceux qu'ils seront amenés à rencontrer par la suite.

- **GC1 :** *On donne toujours des attestations de la commission scolaire (...) Avant, il y avait une attestation de formation reconnue par le MÉLS, pour de la formation sur mesure en entreprise. Sauf que ça prenait une évaluation. (PR1, p.7) La plupart du temps c'est une évaluation d'appréciation de la formation. Dans l'échelle c'est niveau 1. Niveau 2. On en fait au niveau de la formation plus « scolarisante » : on les évalue continuellement pour voir leur cheminement. C'est la formation de longue durée (...) l'évaluation des connaissances des apprentissages, c'est important de le faire : pour eux, pour nous, pour l'entreprise, pour les fournisseurs de fonds. (PR2, p.6)*
- **GC2 :** *Le problème, lorsqu'il s'agit de programmes de mise à niveau visant à l'équivalence de diplôme, c'est qu'on n'a pas accès aux examens finaux (les mêmes depuis 10 ans). Heureusement, j'ai réussi à m'en procurer, par des voies détournées, afin de monter un programme en conséquence (...) À la [OrgFor], l'approche est contextuelle. On s'appuie sur la définition des différents niveaux de compétence, sur les objectifs pour chaque niveau. Une fois ceci défini, les formateurs ont toute liberté pour y arriver. On s'adapte au contexte d'emploi. En francisation, on s'appuie sur des questionnaires écrits. La réponse sert de test d'évaluation. (PR1, p.4) On utilise, quand c'est possible, des grilles d'analyse pour savoir comment apprennent les participants : visuels, auditifs, schémas. (PR2, p.1) L'examen final est ressenti comme une épreuve en soi : la panique peut paralyser le participant tandis que l'envie que tout le monde réussisse ronge le formateur. (PR2, p.2)*

## V. Effets du jeu de rôle formatif

### 1. Effets induits chez les participants

Le but de cette co-recherche-action-formation n'était pas d'apporter un nouvel outil pédagogique immédiatement transposable dans l'activité professionnelle. Il s'agissait surtout de sensibiliser les membres du groupe-chercheur à une nouvelle approche active, de les accompagner dans leurs questionnements existentiels (Simkins & Steinkuehler, 2008) et de profiter de cette dynamique de groupe si particulière (Hendricks, 2003) pour approfondir notre compréhension, du point des formateurs, des spécificités de la formation de base en milieu de travail. Les participants à cette co-recherche-action-formation ont tous été déstabilisés par la première phase de jeu. En effet, s'agissant d'une approche expérientielle, l'action se doit de précéder la réflexion... et débiter par une phase de jeu peut se révéler particulièrement troublant, notamment lorsque cette phase n'est pas immédiatement suivie par une phase réflexive conséquente.

- **GC2** : *Quand je suis rentré chez moi, je n'ai pas réussi à décrire à mon mari ce qu'on avait fait lors de cette première séance. De retour au travail, j'ai préféré dire que j'en reparlerai plus tard. J'ai encore plus d'interrogations qu'avant. Est-ce l'observation des comportements des participants qui est importante, la façon dont ils se sentent à l'aise ou non ? (PR1, p.2)*

Cette perte de repère, parfois difficile à vivre, est néanmoins souhaitable car elle permet, dès le départ de l'action, de placer tous les participants sur un même niveau, favorisant par là-même la constitution d'un groupe partageant des préoccupations communes, et de faire émerger nombre d'interrogations susceptibles de nourrir les réflexions à venir. L'effet de déstabilisation est d'autant plus grand que l'expérience ludique vécue ne rejoint pas les critères habituels des situations de formation et ne répond pas aux attentes immédiates des participants, tant du point de vue des questions qu'ils se posent que de l'implication personnelle qu'exige le jeu de rôle ludique. Cependant, dès que la première phase réflexive, la situation évolue. Chacun en vient à réfléchir, soutenu en cela par l'expression collective, à sa façon de se comporter dans ce type de situation (logique, émotion, création...) et à exposer ses impressions personnelles (timidité, hésitations, spontanéité...).

- **GC1** : *Je me suis rendue compte que le principal intérêt de cette expérience était de me voir, moi, dans ce contexte là. Parce que j'avais une approche plus féminine qu'Henry & Massinissa, dans le sens qu'ils essayaient toujours de prendre ça de façon plus scientifique, mathématique : "on va régler les affaires, on va dire les choses, on va confronter, etc.". Tandis que, moi, j'avais une approche, je ne dirai pas juste émotive mais, agressive, régressive même. Émotive : c'est comme si je n'avais plus de base autour de moi. J'avais des réflexions que je n'aurai pas faites probablement si j'avais été préparée. Les phrases me venaient toutes seules.... Ce n'était pas plus compliqué, mais c'était la façon dont moi j'étais là-dedans qui*

me dérangeait le plus. C'est de me voir, moi, comment j'étais dans un groupe pour communiquer. (PR1BIS, p.5) Moi, j'ai l'esprit mathématique cartésien..... Ce sont des choses qui ressortent. (PR1BIS, p.6)

- **GC2** : J'adore ces jeux-là, me regarder aller, chercher et découvrir, même si je ne me sens pas à l'aise dans ce genre de situation. Je préférerais être observatrice que d'y participer. J'ai trop peur de me dévoiler (...) Je me suis reconnue : timide, avec de la difficulté à s'impliquer. Je ne me sentais pas capable de me laisser aller. C'est une marque de manque de confiance en moi, en ma capacité d'inventer (...) je ne savais pas quels étaient les buts des personnages que tu interprétais. Je me demandais comment agir en conséquence, ce que tu attendais de nous (...) C'est comme si je me sentais à l'aise dans ma classe, en tant qu'enseignante mais qu'il m'est difficile de m'impliquer dans un jeu de rôle. Mon problème, c'est que je veux performer. Je devrais être moins exigeante. (PR1, p.1) Si je jouais à nouveau, je n'aurais pas cette retenue. Je sais que c'est le retour qui est important pour la formation. (PR1, p.2)

En interrogeant certains mécanismes de réflexion dont ils ont fait preuve au cours du jeu de rôle ludique, qu'il s'agisse du choix de leur personnage et de la création de son parcours biographique ou de la place de celui-ci dans un groupe amené à prendre de nombreuses décisions collectives, les participants se rendent compte de la façon dont ils se comportent face à l'inconnu et à l'incertitude, établissent des relations avec autrui et font preuve de créativité. Ces questionnements existentiels, propices à la prise de conscience de certains de nos conditionnements, sont évoqués lors de chacune des phases réflexives.

- **GC1** : la personnalité : comment elle ressort via le personnage. Et le choix du personnage, l'âge, la stature. (PR1BIS, p.5)
- **GC2** : C'est dur de se situer dans un personnage qu'on vient de créer. On le crée en s'appuyant sur des références réelles. Par exemple, j'ai une fille. Alors, mon personnage aussi. Ça m'a fait bizarre qu'elle soit malade dans le jeu. De même, en choisissant une chapelière, j'ai opté pour une travailleuse autonome. (PR1, p.1)
- **Joséphine** : Le jeu de rôle me permettrait de me reconnaître davantage, d'acquérir plus de confiance en moi, me ferait découvrir plus facilement la personne près de moi. (Q, p.2)

Si la première phase ludique vise surtout à déstabiliser les participants, la dernière phase réflexive tend plutôt à les appuyer dans leur exploration et leur compréhension, à la fois, des spécificités du JdR ludique utilisé, de l'approche par le JdRF, de l'objet de la co-recherche-action-formation en cours, ainsi que des éventuelles applications envisageables dans le cadre de leur activité professionnelle.

- **Ludivine** : Je crois que le jeu de rôle influencera mon enseignement en entreprise par l'émergence de nouveaux questionnements inexistant auparavant. C'est une



ouverture vers de nouvelles pratiques potentielles mais aussi une autre façon d'envisager les choses, de traiter les exercices, de concevoir du matériel pertinent, bref, de sortir du cadre. (Q, p.2)

## 2. Effets pressentis du JdRF

Un des principaux objectifs de la phase ludique est de créer un groupe soudé, non par des rapports socioprofessionnels, mais par une mise en commun des connaissances et des compétences de chacun dans la réalisation d'une œuvre collective. Les joueurs, qui sont amenés à dévoiler une partie leur personnalité en exposant leur manière de jouer (stratégies cognitives, spontanéité, timidité, leadership...), établissent ainsi, sur le mode de l'intimité, une relation de confiance avec le reste du groupe. Cette démarche est d'ailleurs grandement facilitée par le fait que le groupe, au travers des personnages joués, partage déjà un imaginaire commun (Daniau & Bélanger, 2008a).

- **GC1** : Il y a une complicité qui s'installe. L'imagination qui se réveille. La créativité aussi. Donc, ça, ce sont des outils à l'apprentissage de base. Peu importe l'apprentissage, il y a une confiance en soi qui s'installe par rapport au groupe, l'individu par rapport au groupe. (PR1BIS, p.2) dans un groupe de même, le statut des personnes est amoindri. S'il y a quelqu'un qui a un gros ego, ça aplani un petit peu et ça peut créer des changements dans la communication après. (PR1BIS, p.7) Devant un ennemi commun, il y a une solidarité qui s'installe. Et dans le jeu de rôle, je m'en suis aperçue : on était face à un problème, à une situation, qui nous a tous ralliés pour s'entraider. Toutes les idées sont bienvenues, mais elles sont critiquables aussi, parce qu'on veut s'assurer que c'est la bonne idée. Fait que la compétition tombe. (PR1BIS, p.8)

Les questionnements émergents, nombreux et variés, permettent d'aborder une multitude de sujets en lien avec les préoccupations existentielles des participants. Ceux-ci étant invité, au sein du groupe-chercheur, à faire preuve de créativité (Henriksen, 2006), à se confier et à partager ses impressions avec les autres, le sentiment d'appartenance au groupe se renforce.

- **GC2** : Le jeu de rôle peut aider à être bien, à apprendre à mieux se connaître, pour être mieux dans sa peau. Et c'est à la portée de bien des gens (...) ça permet de découvrir notre façon d'interagir avec les autres, dans le cadre d'un jeu de rôle. (PR1, p.1).

Si les personnages joués évoluent dans un univers virtuel soumis à des règles plus ou moins similaires à celles régissant notre réalité, les émotions ressenties par les joueurs au cours du jeu sont, elles, bien réelles. Bien qu'ancrée dans l'imaginaire, cette expérience est ressentie comme étant de l'ordre du vécu. La phase réflexive privilégie donc, dans un premier temps, l'exploration de thèmes liés aux effets du jeu de rôle sur les participants (Sauvé & al.,

2005)<sup>10</sup> : processus de mémorisation; émotions ressenties; transfert des apprentissages induits par cette expérience; liens avec le développement de l'individu.

- **GC1** : dans une situation de rôle comme ça, on vit des émotions. La mémoire émotionnelle est tout le temps de plus longue durée. Moi, c'est ce que je remarque dans le temps. On vit les apprentissages dans des circonstances où on vit des émotions, et là, ça a plus de chances de rester imprégné. (PR1BIS, p.4) Il y a des choses qu'on développe au travers de ces jeux, qui sont quand même gardées en mémoire – pas nécessairement de façon consciente –, qui sont très subtiles. Il y a un transfert qui se fait à quelque part, là qu'on en a besoin, parce qu'on est tous dans un processus de développement, d'évolution. Et à chaque moment de notre vie, il y a des points sur lesquels on travaille plus personnellement, et c'est ces dimensions-là qui risquent d'évoluer et de changer. Mais là effectivement, ça a cet impact là d'être un catalyseur de l'évolution de la personne. Là on déborde un peu de la dimension formation de base. (PR1BIS, p.7)

### 3. Applications envisageables

À l'aide du Jeu de Rôle Formatif, nous avons été amené à décrire certaines dimensions du processus d'apprentissage et à en réaliser, par la suite, une co-analyse. Par la suite, la possibilité d'utiliser le jeu de rôle, notamment en francisation, a été évoqué à plusieurs reprises.

- **GC1** : les mettre dans une situation de discuter, de chercher le vocabulaire, ça aura vraiment un intérêt pour la francisation parce que, pour la communication, c'est important. Il faut développer le vocabulaire, formuler des phrases. Dans un livre, ils ne sont pas à risque. Ils sont en sécurité. Ils ne sont pas confrontés à s'exprimer devant les autres. (PR1BIS, p.4)
- **GC2** : dans l'apprentissage d'une langue, effectivement, tout le côté individualiste laisse place au travail d'équipe, de groupe, d'entraide, de soutien. Cette dynamique qui s'installe... ça pourrait être très intéressant. (PR1BIS, p.8)
- **Ludivine** : Courtes séances guidées, parfois un texte en main. un cadre serré. Le jeu de rôle pourrait servir d'activité complémentaire en langue, à partir d'un cadre déterminé. Les étudiants devraient être guidés tout au long de l'exercice, de façon à les faire exploiter des thèmes précis et à réinvestir des points de langue. Il suffirait, par exemple, d'adapter la mise en situation à un chapitre de francisation (la conversation téléphonique, le déménagement, la prise de rendez-

---

<sup>10</sup> Les principaux impacts du jeu de simulation sur l'apprentissage sont, selon ces auteurs : Le développement de la confiance chez l'apprenant ; La structuration des connaissances ; Le développement d'habiletés en résolution de problème ; L'intégration de l'information ; La motivation à l'apprentissage ; Le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations humaines ; Le transfert d'apprentissage ; L'autoévaluation ou l'autoréflexion ; Le développement du sens critique.

vous, etc.) pour en vérifier l'impact réel (...) recherche de vocabulaire, élocution, prononciation, intonation, débit, efforts de syntaxe, imagination, entraide, participation, écoute. (Q, p.1)

Si le jeu de rôle, en tant qu'outil, semble particulièrement adapté, dans certaines conditions, à l'apprentissage des langues (Quijano-Cruz, 2007), les groupes-chercheurs ont aussi évoqué, du fait notamment de son aspect collaboratif, la possibilité de l'utiliser afin de résoudre des situations conflictuelles.

- **GC2** : Le jeu de rôle pourrait servir à désamorcer certaines situations. (PR1, p.5)
- **Margot** : Permet de varier les pratiques. Offre une alternative moins scolaire à un public parfois en rupture avec le système éducatif. Peut permettre de résoudre des situations tendues ou conflictuelles. (Q, p.1)

Un certain nombre d'obstacles, tant intrinsèques (durée du jeu, approche transdisciplinaire) qu'extrinsèques (représentations des employeurs et des participants), s'oppose à l'utilisation du jeu de rôle dans le cadre de la formation de base en milieu de travail.

- **Henry** : En milieu de travail, il est important d'apporter des nouvelles approches pédagogiques pour éviter de reproduire les expériences scolaires que les travailleurs ont vécues. Dans ce sens, le jeu de rôle est une approche qui répond à cette contrainte. Cependant, je crains une certaine résistance, car le changement des habitudes de faire la provoque souvent. Alors, en tant que formateur, il sera important de préparer un scénario répondant aux attentes d'apprentissage des travailleurs et de l'entreprise, de bien leur expliquer la démarche et de bien faire ressortir les apprentissages réalisés par des périodes réflexives. Quant aux notions d'apprentissage, je crois que le potentiel de la scénarisation permet d'intégrer différentes notions des compétences essentielles visées. (Q, p.1)

Cependant, d'autres perspectives, comme le développement des compétences essentielles ou la mise en œuvre d'ateliers d'écriture interactive, ont été évoquées. Dans le cadre de notre co-recherche-action-formation, le JdRF a servi à la fois de catalyseur dans la constitution du groupe et de moteur à la réflexion collective. Il a permis d'enrichir les différents questionnements individuels tout en élargissant la compréhension de la situation d'apprentissage. Le jeu de rôle, véritable outil d'investigation sociale (Daré, 2005), s'est révélé particulièrement utile pour enrichir les thèmes abordés ici.

- **Henry** : Le jeu de rôle a permis aux participants de créer une relation plus conviviale, de stimuler la créativité des participants, en optimisant la qualité des échanges en lien avec la recherche-action. (Q, p.3)

## **VI. Préconisations pour la formation de base en milieu de travail**

### **1. Quelques critères de réussite**

#### **a. Amont de la formation**

Compte tenu des conditions dans lesquelles sont réalisées les actions de formation de base au sein des petites et moyennes entreprises (communication inadaptée, complexité des procédures de financement, analyse des besoins inégale...), les chargés de projet doivent faire preuve de beaucoup d'imagination et de persévérance dans leur travail. Les formations de types scolaires n'étant pas très « vendeuses » auprès des employeurs, ils ont néanmoins la responsabilité d'approcher et de convaincre ces derniers d'investir dans ce type de formation, quitte à adapter l'intervention à la réalité de l'entreprise. Pour ce faire, les chargés de projet ont tout intérêt à :

- rencontrer les employeurs déjà engagés dans un processus de transformation de leur entreprise (normes ISO, santé & sécurité...) et sensibilisés à la formation continue de leur personnel. En effet, en participant à la formation de base, les employés réapprennent à apprendre, à faire face à l'incertitude et à chercher des solutions, autant d'éléments qui favorisent leur compréhension des autres formations proposées au sein de l'entreprise. Et il s'agit d'un gain de temps réel et identifiable pour l'employeur;
- développer une communication efficace, qui s'adresse tant aux employeurs qu'aux employés et aux syndicats, en s'appuyant sur les résultats obtenus au travers d'expériences réussies en formation de base. Car c'est notamment en multipliant les formes de communications (presse, télévision, Internet, affichage) que les organismes financeurs et de formation vont pouvoir s'assurer de toucher le maximum de personnes concernées ;
- participer à l'analyse des besoins au côté du formateur semble apporter une certaine légitimité à celui-ci, tout au moins aux yeux de l'employeur, et facilite par la suite les échanges en cas de problème. De cette manière, il sera plus à même de tenir compte des spécificités des conditions de travail de son formateur et de la diversité des profils qui composeront les groupes de formation.

Les formateurs n'interviennent guère en amont de la formation, si ce n'est, dans certains cas, au niveau de l'analyse des besoins. Leur rôle consiste plutôt, et surtout, à assurer la réussite et le bon déroulement de la formation. Par ailleurs, les formateurs apprécieraient de pouvoir bénéficier de l'expérience de leurs confrères et seraient intéressés à en savoir plus sur les expériences réussies de formation de base en milieu de travail.

- **Margot** : Faire prendre conscience aux employeurs de la valeur ajoutée d'une main d'œuvre mieux formée. La façon d'y parvenir : mettre en valeur des expériences réussies; parler chiffres. (Q, p.1)

## **b. Déroulement de la formation**

Au départ de l'action de formation, il est important de préciser, de manière claire, à quel point la réussite des apprenants tient à leur engagement et à leur persévérance, et que ces derniers sont les principaux responsables de la réussite, ou non, de leur formation.

- **GC2** : Dès le début, on informe les apprenants de leur responsabilité dans le processus d'apprentissage. Par expérience, ceux qui travaillent et sont assidus réussissent, les autres non. Il ne faut pas que le formateur fasse tout pour que tout le monde réussisse : c'est impossible. (PR1, p.3)

Lorsque la formation de base se déroule sur le lieu de travail, les participants se sentent en terrain connu (facteur sécurisant). Ils n'ont pas à se déplacer (facteur facilitant) et se sentent soutenus par l'entreprise (effet de fidélisation). Ils reprennent confiance en eux et en leurs capacités (renforcement de l'estime de soi), ce qui peut avoir un effet « tâche d'huile » sur leur entourage (effet mobilisateur). La formation de base est plus efficace lorsqu'elle a lieu dans une pièce isolée, facile d'accès et permettant aux apprenants d'y travailler en dehors des sessions. Par ailleurs, les entreprises hôtes pourraient, afin de faciliter sa tâche, mettre à la disposition du formateur un casier de rangement.

- **Alphonsine**: L'employé va au cours sur son lieu de travail: c'est l'idéal pour lui. Il est dans son environnement (surtout pour ceux en alpha) avec des figures connues. (Q, p.2)
- **GC1** : Tu vois tes collègues : « Ah viens donc, on va avoir du plaisir. Ça va être le fun. On va être ensemble ». Il y a un effet d'entraînement qui se fait : « Eh, on va être entre nous autres ». C'est des petits groupes : trois, quatre personnes. (PR2, p.5) Il se crée une dynamique et pûs une connaissance des forces de l'un et de l'autre : « Eh t'es donc bien bon toi là-dedans ». Et là, il crie : « va voir untel, il est bon là-dedans. va voir unetelle, elle connaît ça elle ». Ils se reconnaissent mutuellement des valeurs. (PR2, p.6)

On le constate, les formations gagnent aussi à se dérouler durant les heures de travail, ou, tout au moins, avant le quart de travail (en matinée) quand c'est possible, par sessions d'au moins deux heures, deux à trois fois par semaine et à s'étaler sur une longue période de temps, ponctuée d'évaluations visant à reconnaître les progrès réalisés par les apprenants.

- **GC1** : Le milieu de travail, c'est un lieu qui privilégie le retour à la formation de base : un retour, un raccrochage. (PR2, p.5)

Les formations de base sont plus efficaces lorsque le groupe est de taille restreinte. Le groupe idéal comprend de quatre à huit individus, selon son degré d'homogénéité et le type de formation proposé. Cette configuration favorise la reconnaissance collective des valeurs individuelles et de l'entraide. Le formateur se doit, ensuite, d'encourager la mise en place d'une dynamique de groupe favorable à l'inter-apprentissage et à l'autonomisation des apprenants. Le travail des formateurs consiste alors, notamment, à pointer les apprentissages informels réalisés (se rendre compte de ce qu'ils savaient déjà), à encourager les efforts individuels et à souligner les progrès de chacun, tout en évitant de se référer au système scolaire. Cette approche de la formation de base est d'un réel soutien pour le processus de « raccrochage scolaire », lequel peut éventuellement se concrétiser, par la suite, sous la forme d'une inscription dans un CEA.

### **c. Aval de la formation**

Une fois achevée, la formation de base ne bénéficie d'aucune mesure de suivi, de soutien et encore moins d'évaluation. C'est malheureusement ce dernier aspect qui limite le plus les possibilités d'étendre ce genre de formation en s'appuyant sur les exemples de réussite. Il est pourtant très profitable, pour le formateur, de pouvoir bénéficier de l'expérience de ses pairs et des personnes qu'il est amené à rencontrer dans son travail, notamment en ce qui a trait au devenir des apprenants.

- *GC2 : Il faudrait mettre en place un suivi des apprenants, même partiel, pour savoir : « à qui ça a profité ? Qu'est-ce qu'ils ont fait après ? », afin de mettre en avant des exemples de réussite. (PR2, p.2)*

Il est bien plus facile d'évaluer la réussite des apprentissages en fonction d'un cursus bien établi (tests et mesures d'ajustement) que de mesurer l'effet précis d'une formation de base sur le fonctionnement de l'entreprise (productivité). Les critères sont, non seulement, divers et variés (communication, productivité, autonomie...) mais aussi sujets aux influences d'autres forces, tant endogènes qu'exogènes (culture d'entreprise, organisation du travail, nouveaux contrats, situation économique...). Quoiqu'elles souhaiteraient pouvoir bénéficier de plus d'informations sur cet impact, les différentes parties en présence, plus ou moins conscientes de la complexité de cette situation, n'envisagent pas d'y remédier. S'il est difficilement concevable de mettre en place un suivi systématique à long terme de ce type de formation (Daniau & Bélanger, 2008b), il pourrait être profitable de réaliser une véritable étude documentée et de tenter de dégager quelques indicateurs pertinents (gain de temps dans les autres formations, amélioration de la qualité de la communication et de la capacité à résoudre des problèmes...).

- *GC1 : j'ai vu un article qui disait qu'on ne peut pas avoir un groupe témoin. Il faut comme prendre une image avant et une image après l'intervention. Mais il peut y avoir un nouveau contrat qui vient d'arriver... Il y a bien des facteurs qui peuvent jouer. (PR1BIS, p.15) Est-ce qu'on va évaluer la performance du*

travailleur dans son entreprise ? Non. Ou l'impact organisationnel de la formation? Non plus. (PR2, p.6) Mesurer : « Ça-tu était bon ? Ça-tu pas était bon ? ». Le propriétaire va te dire : « Coudonc, tu doutes de ta formation, de tes qualités de formateur. Doutes-tu de l'impact que cela va avoir. Je paye-tu pour rien finalement. » (...) on n'est pas obligé de mesurer l'impact à chaque fois qu'on fait une formation. Sauf que c'est important de le mesurer de manière scientifique au moins une fois concrètement, afin de pouvoir dire : « Ok, écoutez, c'est ça et ça peut entraîner ça. La formation de base a un impact mesurable sur la motivation. » (PR2, p.7)

## 2. Approche par projet

Si les formations de base sont très rarement intégrées à la formation technique, en revanche, l'approche par projet s'appuie sur ce levier pour faciliter l'implication des employeurs dans l'accompagnement des personnels peu qualifiés, tout en donnant à ces derniers le sentiment d'avancer plus rapidement dans leurs apprentissages.

- **GC1** : De plus en plus, on commence à offrir de la formation avec une approche par projet. On utilise un projet que l'entreprise voudrait se voir réaliser mais qui, faute de temps et d'effectifs, n'a pu se faire, comme, par exemple, réaliser des manuels d'instruction. Ces manuels d'instruction, c'est important quand il y a un renouvellement de personnel. C'est un outil pour l'entraînement à la tâche. Ça permet aussi d'uniformiser les savoir-faire. (PR1, p.4)

L'approche par projet, qui entraîne la participation d'un grand nombre d'employés, lorsqu'elle n'est pas rendue obligatoire, est souvent fortement suggérée. Transdisciplinaire, elle a pour vocation de favoriser la réalisation collective et prépare ainsi les participants qui en ont le plus besoin à s'investir dans des formations plus classiques, de type formation de base. Elle permet, en faisant référence au contexte réel d'action des apprenants, de renforcer leur motivation, tout en visant un objectif clair, comme, par exemple, la réalisation de manuels d'instruction.

- **GC1** : quand on fait une approche par projet, c'est toujours en lien avec le poste de travail. La formation de base se fait au travers de la réalisation de manuels de procédure (...) Au travers de cette réalisation on passe une leçon de français, une leçon d'informatique. Ils apprennent en même temps qu'ils font leurs affaires. En parallèle avec ça, on a déjà offert à certains, sur une base volontaire, des cours en francisation. (PR2, p.9) Ils apprennent à travailler sur d'autres postes de travail, à se rendre plus polyvalents. Ils découvrent les procédures. Ils vont ensuite devoir les écrire, les verbaliser. Ils vont avoir ainsi une meilleure compréhension de la chaîne. (PR2, p.10) On utilise ce projet pour amener les travailleurs à rédiger ces textes. On les met en action sur l'ordinateur : il y en a

qui n'ont jamais touché à l'ordinateur et qui vont ainsi chercher de nouvelles compétences. On met en équipe les personnes concernées par un même poste de travail, ce qui les amène à communiquer mais aussi à définir leurs savoir-faire; à contester aussi : « Moi, je fais ça comme ça; non, moi je fais ça comme ça; c'est bien plus rapide ainsi... ». Ça crée une dynamique. (PR1, p.4)

En intégrant la formation de base à d'autres activités, comme la formation technique ou l'utilisation des ordinateurs, l'approche par projet facilite des apprentissages transversaux, complémentaires et utiles à l'employé, tant dans sa vie quotidienne que dans son travail. Ceux-ci sont principalement liés au développement de nouvelles habiletés communicationnelles, à l'oral comme à l'écrit, de résolution de problème, de travail en équipe... Si les compétences en jeu dans ce processus sont multiples, celles-ci prennent d'autant plus d'importance dans leur complémentarité lorsque les participants y trouvent du sens.

- **GC1** : Ils apprennent le français à travers ce manuel d'instruction, parce qu'ils utilisent beaucoup de mots anglophones: « Tu sais, les washers, c'est des rondelles, etc. » Avec l'approche par projet, les gens se sentent moins menacés. En parallèle avec ça, on offre des cours de francisation à l'oral et à l'écrit, à divers niveaux; et ils adhèrent : « Ah oui, ben finalement, ça m'intéresserait ». Tous les employés de l'entreprise vont participer au projet<sup>11</sup>. Puis, de ce groupe-là, il y en a qui vont atterrir finalement aux cours de français plus conventionnels, avec les règles de grammaire. Ça c'est des techniques ou des tactiques, pour convaincre l'entreprise. (PR1, p.4)
- **Henry** : L'approche par projet, en tant qu'approche pédagogique, permet de développer les compétences essentielles des travailleurs, surtout pour les moins scolarisés, car les projets dans lesquels ils sont impliqués font appel à leurs compétences professionnelles (par exemple : manuel d'instruction). À travers la réalisation de projets, diverses notions de français, de mathématiques, d'informatique, de travail d'équipe, de communication, de résolution de problèmes sont mises à contribution, permettant ainsi aux participants de les révisiter, de les approfondir. Les apprentissages prennent du sens. (Q, p.1)

Quant aux employeurs, ils semblent d'autant plus intéressés par l'approche par projet, qu'ils y ont été parfois sensibilisés auparavant dans leur propre parcours éducatif et que cette démarche revêt, à leurs yeux, une image plus pro-active et constructive, de la démarche d'apprentissage que l'approche scolaire.

---

<sup>11</sup> Dans le cas de la réalisation des manuels d'instruction, c'était fortement suggéré. Tous les employés devaient participer à la démarche. Mais pour ce qui était des cours de francisation, c'était sur une base volontaire. (PR2, p.10)



- **GC1** : L'employeur y trouve son compte, parce qu'en bout de la ligne, il y a un produit tangible qui est le manuel d'instruction. (PR1, p.4)
- **Henry** : Non seulement les travailleurs y adhèrent davantage, mais aussi l'employeur y trouve son compte, car on vise alors la réalisation de projets utiles à l'entreprise. (Q, p.1)

### 3. Effets de la formation de base

Selon les participants à cette co-recherche-action-formation, les avantages de la mise en place de la formation de base en milieu de travail sont multiples. Pour les entreprises, comme pour les instances financières, celle-ci permet de :

- réduire les risques d'accident liés à la mauvaise compréhension des consignes de sécurité;
- fluidifier la communication au sein et entre les équipes de travail;
- rendre les employés plus confiants en eux;
- diminuer le temps consacré aux autres formations;
- fidéliser le personnel, même suite à sa mise à niveau;
- responsabiliser les individus dans leur activité professionnelle;
- réduire le taux d'absentéisme;
- améliorer grandement l'esprit d'équipe.

La formation de base a un double effet simulatif et transformatif sur le parcours éducatif des apprenants (auto-apprentissage, recherche de spécialisation, projet de scolarisation), en leur apportant notamment :

- un regain notable d'estime de soi et de confiance en soi, tant dans la vie de tous les jours que sur leur poste de travail;
- la possibilité de mieux connaître leurs droits, qu'il s'agisse de leur contrat de travail ou de leur convention collective.

De plus, les apprenants, notamment ceux qui ont des enfants dans leur entourage, redécouvrent le plaisir d'apprendre et de partager leurs connaissances avec les autres générations, ce qui contribue encore à renforcer leur estime de soi.

- **GC1** : Pour ceux qui ont des enfants d'âges primaires et secondaires, ça a des répercussions. J'entends souvent dire : « Eh, ma fille est rendue là, justement. J'ai pu lui expliquer. » (PR2, p.8)
- **GC2** : une chose visible dans la formation de base, c'est l'acquisition de confiance en soi. (PR1, p.1)
- **Alphonsine**: suivre des cours permet à l'employé de se changer lui-même (meilleure confiance, plus d'implication dans l'entreprise, postuler sur une autre tâche, etc.). (Q, p.2)

- **Eugénie** : Je constate que la majorité des participants améliore leurs connaissances, en rafraîchissent d'autres... Cependant ce que je constate de plus marquant, c'est à quel point les gens gagnent en confiance en eux, en estime de soi (...) Ça me plaît beaucoup de travailler les attitudes, de les voir les personnes se transformer au fil des semaines et reprendre confiance en eux. Ils sont si fiers d'eux, à la fin. C'est une belle récompense... (Q, p.2)

**Par ailleurs, les formations en groupes restreints, qui facilitent un suivi individualisé des apprentissages, semblent nettement plus efficace que celles proposées, avec de plus grands groupes, dans les Centres d'Éducation des Adultes.**

- **GC1** : C'est 80 à 100 heures par année de formation (...) La 1<sup>ère</sup> année, on a commencé uniquement avec les personnes immigrantes, en francisation. Moi, je les ai évalués. On a fait de janvier à mai : cinq mois. C'était quatre heures par semaine. Ces gens-là sont partis de niveau 1 - débutant en francisation -, pour une certaine gang, et pour l'autre, c'était plutôt de niveau intermédiaire. On avait deux groupes. On les a faits cheminer, à quatre heures par semaine pendant 20 semaines. C'était 80 heures en tout. Les gens sont passés pour la plupart : de niveau 1-débutant à intermédiaire pour les uns, et ceux de niveau intermédiaire au niveau alpha. Normalement, dans une institution, suivre ce chemin là, passer un niveau de francisation, ça représente 125-150h. Mais c'est sûr qu'on est dans des groupes de 17-20 (...) à cause des différences de niveaux, c'est difficile. Si on repère une difficulté commune, on peut le prendre comme « viens ici, on va travailler ça ensemble ». C'est sûr que ça permet de réagir plus rapidement. Il ne traîne pas son problème pendant deux semaines. On réagit tout de suite et ça maintient la motivation parce qu'il y a une réponse à ses difficultés et c'est ce qui fait qu'il progresse plus vite. Moi, personnellement, je sais que ça ne coûte pas plus cher au gouvernement de former des groupes de quatre à six personnes en francisation. Ça prend quatre à trois fois moins de temps au moins, fait qu'au bout de la ligne... Pûs les gens sont en emploi. (PR1BIS, p.13)

## Conclusion

Cette analyse des données recueillies lors de la co-recherche-action-formation montre à quel point les formateurs sont conscients de la complexité du contexte propre à ce type de formation et de la multiplicité des rapports au savoir existant. Ils mettent d'ailleurs en avant un certain nombre d'effets, perceptibles tant du point de vue de l'employeur que de celui du salarié, liés à la mise en œuvre de telles formations : une meilleure compréhension des consignes (santé & sécurité, normes qualité, fonctionnement syndical); un renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi (responsabilisation, auto-apprentissage) qui contribue à une réduction du taux d'erreur, de l'absentéisme et du temps consacré aux autres formations; une amélioration de l'ambiance de travail (meilleur esprit d'équipe, communication plus fluide, fidélisation du personnel).

Le Jeu de Rôle Formatif (JdRF) a permis de recueillir nombre d'informations qui ne sont guère accessibles par le biais de simples entrevues linéaires. Ces données sont relatives tant aux tensions, parfois sources de créativité, vécues par l'apprenant ou par le formateur, qu'à l'ambiguïté inhérente à la formation de base en entreprise : tension et ambiguïté entre, d'un côté, les objectifs organisationnels de mise à niveau des compétences de base (nécessité fonctionnelle) liés à la transformation des méthodes de production, et, de l'autre côté, les attentes éducatives des individus concernés ; tension et ambiguïté entre la phase d'expression de la demande et une organisation conséquente de la situation d'apprentissage ; tension et ambiguïté, enfin, entre une approche éducative impliquant un curriculum et l'approche pédagogique adoptée par le formateur en vue d'organiser et d'animer des situations d'apprentissage significatives pour les participants ; sans oublier les conditions contraignantes reliées au financement, aux exigences de la production, etc. Comme nous le rappelle si bien une des formatrices participant à cette co-recherche-formation, le formateur n'est pas toujours dans une situation facile :

- GC2 : *Le formateur : entre l'arbre et l'écorce.* (PR1, p.5)

Une autre dimension importante, révélée lors du JdRF, est la précarité du statut et des conditions de travail des formateurs. Cette situation peut entraîner un effet négatif sur l'accumulation et le partage de l'expertise en ce domaine, et contribuer, par là-même, à maintenir la formation de base dans sa marginalité à l'intérieur du champ, lui en expansion, de la formation continue reliée au travail. Les formateurs souhaiteraient d'ailleurs pouvoir accéder à une formation continue adaptée à leur activité et non soumise au rythme de l'année scolaire, comme, par exemple, la mise en place d'une sorte de plateforme d'échange, à l'image du forum des pratiques proposé en France par l'ANLCI<sup>12</sup>.

À cela, s'ajoute souvent la précarité des participants eux-mêmes, ce public auprès duquel les formateurs exercent leur activité. Bien que ces derniers ne soient pas formés à la relation d'aide, ils peuvent être amenés à faire face à des situations individuelles parfois difficiles :

---

<sup>12</sup> Forum Permanent des Pratiques de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme - <http://fpp.anlci.fr/>

troubles d'apprentissage, problèmes psychologiques ou autres. Ils apprécieraient alors de pouvoir compter sur le soutien de professionnels spécialisés dans l'accompagnement de ces individus. Car, non seulement, le formateur n'est pas préparé pour cette relation d'aide mais ce n'est pas, non plus, la raison pour laquelle il est invité à intervenir dans l'entreprise. Dans plusieurs cas rappelés lors du JdRF, les individus craignent d'être marginalisés, voire stigmatisés. Mais, en même temps, la formation de base peut leur permettre d'envisager un avenir autre dans leur travail, incluant un retour progressif aux études, un redémarrage de leur parcours éducatif général ou professionnel. Cette dernière attente semble aussi donner à l'expérience immédiate un sens à plus long terme. La formation de base en milieu de travail devient à la fois un outil de développement immédiat des capacités d'action des personnes en emploi, mais aussi une expérience réussie d'apprentissage, préalable indispensable à toute inscription dans un parcours de formation continue (professionnel ou scolaire).

- Joséphine : *La formation continue devrait faire partie intégrante de la tâche de travail.* (Q, p.1)

Les formateurs, du fait de leur position de médiateurs, se trouvent au cœur des tensions suscitées par les divergences de vues entre les différents acteurs de la formation de base en milieu de travail. Selon leurs dires, bien que la réussite de l'action de formation soit la priorité commune : les formateurs, s'intéressent plus particulièrement à l'autonomisation de l'apprenant; l'employeur, à la responsabilisation accrue de son employé; l'organisme financeur, à l'employabilité du citoyen; l'organisme de formation, aux acquis du bénéficiaire; et les participants, à leur avenir. Toutefois, et ce, quelques soient les moyens engagés, le succès final de la formation semble surtout reposer sur l'engagement de ces derniers tout au long du processus. De par le caractère résolument intime de l'acte d'apprendre (impact plus ou moins conscient des échecs passés sur l'estime de soi, persévérance dans l'implication personnelle, intensité de la motivation pour apprendre, confiance en soi et en ses capacités...), le succès de ce type de formation, notamment chez les ex-décrocheurs scolaire, tient essentiellement en leur capacité à donner du sens à cette expérience et de relancer, par la suite, leur biographie éducative (Dominicé, 1990). En ce sens, l'approche par projet, du fait de son inscription tant dans le projet plus global de l'entreprise que dans la biographie éducative de l'apprenant, ouvre de nouvelles perspectives pour la formation de base en milieu de travail.

Le JdRF, en favorisant l'exploration collective de différents niveaux de réalité (personnage, joueur, apprenant et co-chercheur), nous montre à quel point la prise en compte de cette dimension subjective de l'apprentissage est fondamentale (en raison, notamment, de la profondeur de la transition exigée et vécue par ces individus) mais insuffisante, et que le recours à la distanciation et à l'intersubjectivité s'avère nécessaire pour contrer cet excès de subjectivité. Bien conscients de ces conditions de réussite, les participants à cette co-recherche-action-formation plaident pour une généralisation des approches personnalisées (centrées sur les besoins réels de l'apprenant et tenant compte des diverses contraintes extérieures) au sein de groupes restreints (propices au développement de relations interpersonnelles saines). Il leur serait ainsi plus facile de saisir la réalité des apprenants :

comment l'individu réagit à cette demande externe? Qu'est-ce qui le motive à apprendre ce que l'organisation lui demande? Comment susciter et renforcer l'envie d'apprendre? C'est d'ailleurs ce niveau rarement étudiée des interventions de formation de base que le JdRF nous a permis de scruter avec les groupes-chercheurs.

Si les formateurs souhaitent une plus grande implication des différents partenaires, une plus grande souplesse dans l'attribution des financements et une meilleure communication avec et entre les personnes concernés (employeurs et employés), c'est que, pour eux, la réussite de la formation de base en milieu de travail dépend pour une bonne part de l'adhésion de l'employeur à cette démarche. D'ailleurs, ce que les formateurs constatent, c'est que lorsque l'action de formation fait l'objet, préalablement à sa mise en œuvre, d'une sorte de contrat moral clair entre les différents acteurs de la formation de base, on obtient de meilleurs résultats. Cela met en lumière l'importance de l'expression et de la médiation de la demande, ainsi que la stratégie de communication publique et de sensibilisation. Celle-ci devrait ainsi être ciblée et renforcée : télévisuelle, du fait qu'il s'agit souvent de la principale source d'informations pour les apprenants; sectorielle, au travers de rencontres ou d'articles dans les revues spécialisées, destinée aux réseaux d'entreprises. De même, les procédures de financement devraient être simplifiées et adaptées à la réalité de l'entreprise, notamment pour celles qui ne sont pas assujetties au 1%.

Les formateurs, enfin, insistent sur la phase post-formation, sur le transfert dans l'action, qu'il s'agisse de l'activité productive quotidienne ou encore de l'inscription de l'événement dans le parcours éducatif de l'individu. Ce dernier point est d'autant plus important qu'il est susceptible d'influencer grandement la transformation ultérieure de la perception, par l'individu : de son rapport au savoir, de ses conditionnements éducatifs, de sa motivation à poursuivre son auto-formation, et de sa capacité à s'adapter aux changements. Dans ce cadre, les formateurs proposent, quant à l'aval de la formation, phase qui leur échappe, deux pistes à développer : la mise en place d'un suivi pour faciliter la mobilisation en contexte réel des savoirs et savoir-faire; la mise en œuvre d'une évaluation visant à saisir l'apport de ces interventions à l'action productive et mieux comprendre la place de cette formation dans la biographie éducative des participants ainsi que son impact possible sur leur parcours socioprofessionnel.

## Bibliographie

- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bélangier, P. & Daniau, S. (2008). *La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : pratiques et modèles novateurs – Synthèse bibliographique internationale*. Montréal : UQAM. – [http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE\\_Revue\\_litterature\\_AlphaPME\\_10nov07.pdf](http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Revue_litterature_AlphaPME_10nov07.pdf)
- Bélangier, P., Doray, P., Labonté A., Levesque, M. & Motte, A. (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille & UQAM (CIRDEP-CIRST). – <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/index.asp>
- Caïra, O. (2007). *Jeux de rôle – Les forges de la fiction*. Paris: CNRS Éditions.
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Comeau, Y. (1996). *Alpha en milieu de travail : étude de l'expérience du Centre d'Alphabétisation de Prescott (CAP) avec des travailleurs franco-ontariens*. Prescott, On: Centre d'Apprentissage et de Perfectionnement.
- Daniau, S. (2005). *Jeu de Rôle Formatif et maturation des individus – Co-recherche-action-formation et approche écobiopsychosociale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, sous la direction de P. Hébrard. Montpellier : Université Paul Valéry. – <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00167629/fr/>
- Daniau, S. & Bélangier, P. (2008a, soumis). Jeu de rôle ludique et apprentissage - Applications formatives et transformation de l'individu. Dans J. Bédard et G. Brougère (Dir). *Le ludique: contexte de production, de transmission ou d'appropriation des savoirs?* Bruxelles: De Boeck.
- Daniau, S. & Bélangier, P. (2008b). *Évaluation formative de la formation de base en milieu de travail - Revue de la littérature francophone*. Montréal : CIRDEP – UQAM & OCDE. – <http://www.oecd.org/dataoecd/28/31/40046776.pdf>
- Daré, W. (2005). *Comportements des acteurs dans le jeu et dans la réalité: indépendance ou correspondance ? Analyse sociologique de l'utilisation de jeux de rôles en aide à la concertation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Environnement, sous la direction de J. Weber. Montpellier : ENGREF. – [http://pastel.paristech.org/1184/01/DARE\\_William.pdf](http://pastel.paristech.org/1184/01/DARE_William.pdf)

- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans *La recherche participative - Multiples regards*, sous la direction de M. Anadón. Québec : PUQ. p. 89-121.
- Desmarais, D., Boyer, M. & Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire - Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), pp. 273-296 – <http://www.erudit.org/revue/RSE/2005/v31/n2/012756ar.html>
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'harmattan.
- Foucher, R. & Morin, L. (2007) Sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation : résultats de cinq recherches empiriques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(3), pp. 45-58. – <http://revue-pto.com/articles%20pdf/Septembre%202007/Vol%2013%203%20Article%203.pdf>
- Guérin-Pace, F. & Blum, A. (1999). L'illusion comparative. Les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme. *Population*, 54(2), pp. 271-302. Paris: Institut National d'Etudes Démographiques.
- Hendricks, S. (2003, April 11-13, 2003). *Negotiation of Expertise in Fantasy Role-Playing Gaming*. Paper presented at the Eleventh Annual Symposium about Language and Society, Austin. – <http://studentorgs.utexas.edu/salsa/proceedings/2003/hendricks.pdf>
- Henriksen, T.D. (2006). Games and Creativity Learning. In F. Thorbiörn & T. Wrigstad (eds.), *Role, Play, Art - Collected Experiences of Role-Playing*. pp. 3-16. Stockholm: Föreningen Knutpunkt. – <http://jeepen.org/kpbook/kp-book-2006.pdf>
- Peters, V. A. M. & Vissers, G. A. N. (2004). A simple classification model for debriefing simulation games. *Simulation & Gaming*, 35(1), pp. 70-84.
- Quijano-Cruz, J. (2007). Collaborative Non-Linear Narrative - Tabletop Role Playing Games in the ESL Classroom [Electronic Version]. [www.gamejournal.org](http://www.gamejournal.org). – [http://www.gamejournal.org/dec\\_07\\_Collaborative\\_Non\\_Linear\\_Narrative.pdf](http://www.gamejournal.org/dec_07_Collaborative_Non_Linear_Narrative.pdf).
- Sauvé, L., Renaud, L., Kaufman, D., Kazsap, M., Isabelle, C., Gauvin, M., Dumais, C., Bujold, P. & Samson, D. (2005). *Revue systématique des écrits (1998-2005) sur les impacts du jeu, de la simulation et du jeu de simulation sur l'apprentissage*. Québec : SAVIE. – <http://www.savie.qc.ca/savie2005/Publications/Fichiers/Rapport-Apprendrejeux-sept05-vf.pdf>
- Simkins, D. W. & Steinkuehler, C. (2008). Critical Ethical Reasoning and Role-Play. *Games and Culture*, 3(3-4), pp. 333-355.

- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J. & Dole, J. A. (2000). RRQ Snippet: What Will Be the Demands of Literacy in the Workplace in the Next Millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), pp. 378-383.
- Taylor, M (2008). *The interplay between formal and informal learning for low skilled workers*. Ottawa: Partnerships in Learning – accessible au [http://www.partnershipslearning.ca/Formal\\_informal/Formal\\_informal.html](http://www.partnershipslearning.ca/Formal_informal/Formal_informal.html)
- Waskul, D., & Lust, M. (2004). Role-Playing and Playing Roles: The Person, Player, and Persona in Fantasy Role-Playing. *Symbolic Interaction*, 27(3), pp. 333-356. – <http://caliber.ucpress.net/doi/pdf/10.1525/si.2004.27.3.333>
- Willms, J. D. & Murray, T. S. (2007). *Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*, Ottawa, On: Statistique Canada. - [http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collection\\_2007/statcan/89-552-M/89-552-MIF2007016.pdf](http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collection_2007/statcan/89-552-M/89-552-MIF2007016.pdf)



## Annexes

### **Grille d'analyse de la co-recherche-action formative sur les pratiques et modèles novateurs en formation de base en milieu de travail**

#### Par rapport au jeu de rôle formatif

##### Session 1 :

- Quelles étaient avant et quelles sont désormais vos interrogations vis-à-vis de cette recherche-action ?
- Quels sont les principaux intérêts de cette approche expérientielle ?

##### Session 2 :

- Comment vous situez-vous au sein du groupe ?
- À quoi tient votre complémentarité ?

##### Session 3 :

- Quelles sont les applications du jeu de rôle qui vous paraissent envisageables dans le cadre de votre activité professionnelle ?
- En quoi l'utilisation du jeu de rôle pourrait compléter votre offre de formation et quelles sont les adaptations que vous envisageriez pour satisfaire les contraintes liées à la formation en milieu de travail ?
- Quelles sont les principaux apports de ce type d'approche : apprentissages formels, informels... ?

#### Par rapport à votre activité professionnelle

##### Session 1 :

- Quels sont les principaux obstacles auxquels vous pouvez être confrontés dans votre activité de formation et, au préalable, pour analyser les besoins tant de l'entreprise que des participants ?
  - o avec les apprenants,
  - o avec les entreprises,
  - o avec vos employeurs
  - o en rapport au curriculum du programme officielle de formation générale
- Quelles sont les solutions que vous privilégiez pour résoudre ces problèmes ?

##### Session 2 :

- Quelles sont les principales difficultés auxquelles vous êtes confrontés en tant que formateur en milieu de travail (ajustement du contenu en fonction des contextes particuliers de production dans les diverses entreprises, temps de préparation, nombre de contrats, suivi des apprenants, réseau professionnel, vie de famille, ...) ?

- Quelles sont les solutions que vous préconiserez pour rendre la formation plus pertinente pour les participants et les entreprises, pour améliorer les conditions de travail des formateurs en formation de base ?

#### Session 3 :

- Quelles sont les pratiques de formations que vous privilégiez, selon les publics ciblés ?
- Quelles sont vos préférences (pratiques, horaires, durées, lieux, taille des groupes...) et quels sont les avantages et inconvénients des modèles existants?
- Quels sont les avantages de la formation de base en entreprise et de la formation de base pour les entreprises dans les CEA?

#### Session 4 :

- Décrivez vos expériences (ou celles dont vous avez entendu parler) les plus prometteuses ainsi que les freins à leur mise en place ?
- Que préconiserez vous pour améliorer la formation de base en milieu de travail (politique, organisation, pratiques...) ?
- Comment voyez-vous le rôle complémentaire des entreprises, des syndicats et des CEA des CS?

#### Questionnements complémentaires

- Comment la FdB s'inscrit dans le parcours biographique de l'apprenant et du formateur (réflexion à partir des fiches de personnage réelles)?
- Comment le formateur vit-il les tensions engendrées par différents paradoxes (efficacité à long terme, pas de nouvelles compétences professionnelles, demandes employeurs et apprenants...)?
- Comment se réalise l'analyse des besoins en entreprise et quelles sont les réponses éducatives privilégiées (français avant math...)?

Les différents questionnaires distribués lors de chaque session ont été élaborés à partir de cette grille d'analyse. Ils ont été systématiquement adaptés en fonction du degré d'avancement des groupes-chercheurs et des questionnements émergents liés à la co-recherche-action-formation. Exceptionnellement, lorsqu'un des formateurs manquait une séance ou n'avait pu s'exprimer sur un des sujets abordés, ces questionnaires ont été personnalisés et renvoyés par courriel.