

Déterminants des besoins organisationnels en matière d'autoformation du personnel

Roland FOUCHER, Ph. D.

Professeur titulaire

École des sciences de la gestion - Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Divers facteurs exercent des pressions sur les organisations pour qu'elles soutiennent adéquatement l'autoformation du personnel : changements dans l'organisation du travail, évolution rapide des technologies, etc. Pour ne pas que l'autoformation devienne une panacée ou une recette, il importe, avant de bien comprendre les conditions d'exercice, de bien saisir les besoins des organisations en cette matière.

Cette recherche de nature exploratoire constitue un pas dans cette direction. Inspirée d'une technique delphi modifiée, elle a été effectuée par entrevue auprès « d'experts » de la formation en entreprise. Elle a consisté à leur soumettre une série de propositions sur des facteurs influant sur les besoins des organisations en matière d'autoformation.

Ces propositions avaient été inspirées par une recension des écrits. Cet article fait état de ces propositions, en mentionnant les modifications que certaines ont subi. La conclusion relève les limites de la recherche, ses étapes ultérieures et son utilité.

Comme le révèlent les recensions d'écrits de Long et Morris (1995) et de Tremblay et al. (1993), il y a eu un accroissement considérable du nombre de publications sur l'autoformation en milieu de travail depuis la fin des années 80, date à laquelle ont été diffusés les premiers textes sur le sujet. Par exemple, c'est au début des années 90 que sont parus les premiers livres consacrés à l'autoformation en milieu de travail, tels ceux de Carré (1992) et de Carré et Pearn (1992).

Ce phénomène s'est accompagné d'un intérêt des organisations à l'égard de l'autoformation qui semble lui aussi croissant. Par exemple, le GIRAT (Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail)¹ a tenu à Montréal (Canada), durant les 18 derniers mois, trois conférences aux-

quelles ont assisté plus de deux cents praticiens de la formation dans les organisations. De plus, comme le révèlent notamment certaines études de cas (Durr, 1995 ; Foucher et Gosselin, 1995 ; Kepler, 1990 ; Nyham, 1991), des organisations ont commencé à inclure une perspective d'autoformation dans leur stratégie de formation.

Selon certains auteurs, tels Carré (1992), Foucher et Tremblay (1993), Guglielmino et Guglielmino (1988) et Piskurich (1993), certains changements sociaux et organisationnels expliquent l'intérêt accru à l'égard de l'autoformation. Cependant, pour que cette dernière ne soit pas qu'une mode ou une panacée, il importe de bien comprendre ce qui détermine les besoins des organisations en matière d'autoformation.

La recherche exploratoire rapportée dans ce texte se veut un pas dans cette direction.

Cette recherche a consisté à faire valider, par des professionnels de la formation en entreprise, une série de propositions sur les déterminants des besoins organisationnels en matière d'autoformation. En raison de l'absence de données empiriques sur ce phénomène, nous nous sommes inspirés des six sources suivantes d'information pour formuler les propositions soumises aux experts : (1) des sondages sur les pratiques de formation en milieu de travail ; (2) des travaux théoriques sur la formation ; (3) des études sur les stratégies de gestion et les structures organisationnelles ; (4) des écrits normatifs sur l'autoformation en milieu de travail ; (5) des publications sur les organisations apprenantes, et (6) des entrevues avec des responsables de la formation.

Avant de présenter les principales conclusions retenues en relation avec chacune de ces sources d'information, nous proposerons une définition de l'autoformation, ce qui aidera à délimiter la variable dépendante de cette recherche. Dans la section suivante, nous apporterons des précisions sur la méthodologie utilisée. Ensuite, nous énumérerons les propositions retenues en précisant le rationnel qui les sous-tend. Enfin, nous concluerons en traitant des limites de cette recherche et des étapes ultérieures à franchir.

DÉFINITION DE L'AUTOFORMATION

Dans les écrits spécialisés, différents termes font référence à la notion d'autoformation. Ce phénomène suggère qu'il existe diverses façons de concevoir l'autoformation, ce qui s'explique à la fois par la multidimensionnalité de ce phénomène et par les approches différentes des chercheurs. Plusieurs auteurs ont analysé les définitions et courants de pensée en matière d'autoformation, et proposé leur propre vision. Mentionnons notamment Brockett et Hiemstra (1991), Brookfield (1988), Caffarella et O'Donnell (1987), Candy (1991), Carré (1992), Galvani (1991), Long (1990) et Oddi (1987). Leurs travaux font entre autres ressortir les phénomènes suivants :

- il n'y a pas de consensus sur ce qu'est l'autoformation ;
- des travaux ayant des approches et des objets d'étude différents contribuent au corpus de connaissances sur l'autoformation (pratiques autodidactes, régimes individualisés d'enseignement, formation par l'expérience, etc.), apportant un éclairage différent qui peut toutefois s'avérer complémentaire à l'intérieur d'un modèle large ;
- des travaux sur des aspects connexes à l'autoformation peuvent aider à comprendre ce phénomène

ne, entre autres ceux qui ont trait aux organisations apprenantes (Senge, 1990 ; Tobin, 1993 ; Watkins et Marsick, 1993) et à l'apprentissage informel et au hasard (Marsick et Watkins, 1990) ;

- selon leur approche, les auteurs insistent sur des dimensions diverses de l'autoformation : psychologique, didactique et sociale ;
- selon leur approche, les auteurs estiment que l'autoformation mène à des changements plus ou moins profonds, individuels ou collectifs ;
- l'autoformation demande de prendre en considération à la fois l'environnement (Brockett et Hiemstra, 1991 ; Spear et Mocker, 1984) et l'individu, l'environnement pouvant procurer des possibilités plus ou moins structurées d'apprentissage ;
- la notion de responsabilité à l'égard de sa propre formation et celle d'autonomie ou de contrôle sur sa formation sont mentionnées dans plusieurs définitions, alors que quelques auteurs, tel Knowles (1975) font référence à l'initiative.

En nous inspirant de ces constatations et des résultats des « focus groups » menés auprès de responsables de la formation en entreprise (Foucher et Tremblay, 1991), nous proposons la définition suivante :

Basée sur la responsabilité des individus face à leur développement, l'autoformation constitue une démarche requérant de leur part certaines prédispositions (au plan des capacités et de la motivation) pour qu'ils prennent des initiatives à l'égard de leur propre formation et profitent de situations laissant une marge d'autonomie dans l'apprentissage, dont le contenu et la démarche peuvent être plus ou moins planifiés, afin d'arriver à des changements dont la nature peut varier.

Nonobstant son caractère large, cette définition se veut opérationnelle, notamment en ce qui a trait aux notions d'initiative, d'autonomie et de spontanéité (ou de planification) qui ont été retenues pour concrétiser la notion d'autoformation dans le cadre de cette recherche.

L'initiative fait référence à l'origine (qui a pris la décision) et à la mise en oeuvre (efforts déployés par l'apprenant pour assurer le financement, la disponibilité de ressources, etc.) de l'activité de formation. L'autonomie se mesure par le degré de latitude de l'apprenant en relation avec les dimensions de l'activité d'apprentissage comme telle, soit le contenu, les objectifs, le rythme, le moment et le lieu, etc. Enfin, la planification a trait au degré de structuration ou d'organisation de l'apprentissage (séquence, activités et ressources prévues, etc.), celui-ci pouvant varier de spontané (ex. : projet autodirigé d'étude, apprentissa-

ge par hasard) à extrêmement structuré (ex. : enseignement assisté par ordinateur).

Les activités d'autoformation peuvent être classées à l'intérieur du cube rapporté à la figure 1. La figure 2 fournit des exemples d'activités de formation dans les quatre quadrants, chacun exigeant des dispositions différentes chez l'apprenant (degré de tolérance de l'ambiguïté, capacité de se conformer à un plan négocié, etc.). Ces deux figures sont tirées de Foucher et Tremblay (1993).

FONDEMENTS DES PROPOSITIONS INITIALES

Comme nous l'avons mentionné, les propositions que nous avons soumises à l'attention des experts ont été inspirées par différentes sources d'information, la première étant **des sondages sur les pratiques de formation dans les organisations**. A la suite d'une analyse de plusieurs enquêtes, Paquet et al. (1982) concluent que la taille de l'organisation et son secteur d'activité économique sont deux variables qui méritent une attention particulière. Par exemple, les petites entreprises dépendent beaucoup de la formation en cours d'emploi (« on-the-job training »), alors que les grandes ont accès à un plus large éventail de moyens pour combler les besoins de formation, y compris les cours traditionnels. Mentionnons aussi que plusieurs études, dont celle de Paquet et al. (1982), révèlent que la qualification des personnes œuvrant dans le centre opérationnel d'une organisation (professionnels, employés non qualifiés, etc.) influe sur les pratiques de formation de cette dernière. Enfin, certaines données indiquent l'influence des valeurs et des croyances sur l'importance accordée à la formation, entre autres celles qui proviennent de travaux sur les organisations apprenantes (Dixon, 1992).

La **théorie économique** fournit aussi de l'information allant dans le sens de cette dernière affirmation. A ce chapitre, les contributions suivantes méritent l'attention: les travaux selon lesquels les pratiques de formation des organisations varient en fonction du développement de leur marché interne de l'emploi (Doeringer et Piore, 1971) et les apports de la théorie du capital humain (Clément, 1988, Le Bortier, 1989), entre autres en ce qui a trait à la volonté des employeurs d'investir dans l'acquisition de compétences transférables.

De l'information a aussi été tirée de travaux sur les **structures organisationnelles et les stratégies de gestion**. Quoique Mintzberg (1979) ait peu traité du lien entre les configurations organisationnelles qu'il a identifiées et les pratiques de formation, il apparaît utile de porter attention à cette variable. Cette conclusion se base notamment sur les observations suivantes. Premièrement, le niveau de formation des personnes œuvrant dans le centre opérationnel

varie en fonction du type d'organisation, ce qui influe entre autres sur les besoins de formation initiale. Deuxièmement, la marge d'autonomie dont bénéficie ce même personnel diffère selon le type de configuration dans laquelle se classe l'organisation, ce qui peut influencer sur le degré d'initiative dont doit faire preuve le personnel en matière de sa formation. Enfin, la taille et les rôles du département de formation sont susceptibles de varier selon les configurations organisationnelles, ce qui peut aussi avoir des effets sur le degré d'initiative du personnel en matière de formation.

Au plan de la stratégie de gestion, il convient de faire les remarques suivantes. Comme l'a mentionné Sonnenfeld (1989), il y a un lien entre le type de marché du travail que crée une organisation et sa stratégie de gestion, deux dimensions qui peuvent à leur tour influencer sur les pratiques de formation. C'est ce qu'indiquent les deux exemples suivants. Les entreprises de type prospecteur, qui établissent leur position dans le marché par leur aptitude à l'innovation (Miles et Snow, 1989), doivent disposer d'une main-d'œuvre créatrice et dont les compétences sont actualisées. Pour ces raisons, elles peuvent avoir intérêt à favoriser la mobilité plus que la progression interne par la formation. Les entreprises de type défenseur, qui tirent profit d'une position bien établie sur le marché et qui ont des objectifs à long terme, ont intérêt à développer un marché interne du travail offrant des possibilités de carrière, et à aider les individus à acquérir la formation requise pour rester plus longtemps dans l'organisation.

Les écrits sur les **organisations apprenantes** ont aussi contribué à inspirer certaines propositions sur les déterminants des besoins organisationnels en matière d'autoformation. Quoiqu'ils soient normatifs, ces écrits n'en comportent pas moins des réflexions pertinentes pour comprendre la dynamique réorganisationnelle en relation avec les axes de l'autonomie, de la planification et de l'initiative.

Diverses sources de données contribuent à indiquer que l'autoformation est plus importante que le soutien qu'elle reçoit de la part des organisations. Ces données proviennent notamment de sondages nationaux (Johnstone et Rivera, 1965 ; Paquet et al., 1982). De recherches sur les projets autodirigés d'étude, d'enquêtes sur les défis à relever en matière de formation (la capacité d'apprendre à apprendre étant identifiée par Andersen (1989) et Shreier (1988) comme prioritaire) et de travaux révélant l'importance de l'apprentissage informel et expérientiel (Carnegie, 1984 ; Mc Call et al., 1988 ; Sheppeck et Rhodes, 1988).

MÉTHODOLOGIE

Une fois décrite la démarche suivie pour concevoir les propositions initiales, nous traiterons les

aspects suivants : le devis de recherche, la méthode de collecte de l'information, la sélection des experts consultés et l'analyse des données.

La formulation des propositions soumises aux experts s'est faite en associant des déterminants possibles (variables indépendantes) à trois dimensions définies comme composantes de l'autoformation (variables dépendantes) : l'initiative, l'autonomie et le caractère plus ou moins spontané de l'apprentissage. Les déterminants identifiés dans les écrits ont été regroupés en cinq catégories partiellement inspirées par les travaux d'Allaire et Firsirotu (1983) sur la dynamique des organisations : (1) ceux reliés aux tâches, (2) ceux de nature structurelle, (3) ceux de nature culturelle, (4) ceux de nature stratégique, (5) et ceux de type individuel. Au niveau de la variable dépendante, nous avons préféré utiliser trois dimensions que nous estimons constitutives de l'autoformation, plutôt qu'un concept vague pouvant être interprété de diverses façons. Nous sommes cependant conscients que l'interprétation des données doit se faire en fonction de chacune des trois dimensions, non pas de l'autoformation en général.

L'objectif de cette recherche est d'établir les bases d'un éventuel modèle explicatif. Elle est, par sa nature même, de type exploratoire, et est compatible avec une approche méthodologique de type qualitatif.

La collecte des données a été faite par des entrevues individuelles auprès d'un groupe d'experts, à qui nous avons posé les questions suivantes à propos de chacune des propositions soumises à leur attention : « Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord ? Avez-vous des exemples pour appuyer votre réponse ? Voulez-vous apporter des modifications et, si oui, lesquelles et pourquoi ? » Nous leur avons aussi demandé s'ils souhaitaient ajouter des propositions et, si oui, lesquelles et pourquoi ?

Les entrevues ont toutes été réalisées par la même personne, afin notamment de faciliter les comparaisons. Les mêmes propositions ont été soumises aux experts : nous n'avons donc tenu compte des modifications suggérées en cours de route qu'à la fin du processus. Cette façon de procéder se justifie par le fait qu'il s'agit d'une première étape, de nature exploratoire, devant en précéder une autre.

Les experts consultés, au nombre de dix, devaient tous avoir une expérience professionnelle d'au moins dix ans dans le domaine de la formation en entreprise et avoir travaillé dans au moins trois organisations différentes. Nous avons aussi cherché à rencontrer des personnes ayant des expériences variées : conseillers, formateurs ou responsables de la formation en entreprise. Au moment des entrevues, trois étaient professeurs d'université, deux agissaient comme conseillers et quatre occupaient un poste de responsable de la formation dans une organisation.

Une fois les entrevues complétées, nous avons classé les propositions de la façon suivante : celles qui faisaient l'unanimité, celles qui avaient été l'objet de modifications n'en changeant pas le sens, et celles qui avaient été l'objet de changements en modifiant le sens. Dans ces deux derniers cas, nous avons pris en considération le nombre de personnes ayant suggéré des modifications avant de décider de les retenir ou de les rejeter. Dans ce texte, nous mentionnerons les énoncés qui ont été acceptés tels quels et ceux qu'il faudrait soumettre à nouveau à l'attention d'experts en raison des modifications profondes qui leur ont été apportées. Mentionnons enfin que les personnes ont donné des exemples permettant d'appuyer chacune des propositions retenues, exemples que nous ne pouvons cependant pas rapporter dans ce texte.

PROPOSITIONS RETENUES

Nous avons retenu 32 propositions ayant trait à des déterminants de besoins des organisations de recourir à l'initiative, à l'autonomie et à des approches plus spontanées en matière de formation. La catégorie de déterminants qui regroupe le moins de propositions est celle des facteurs individuels, que nous avons volontairement limitée à des étapes de la carrière, puisque cette recherche vise à identifier des déterminants d'ordre organisationnel.

Axe de l'initiative

Les tâches effectuées par les individus sont de nature à influencer sur le besoin de recourir à leur initiative en matière de formation. C'est ce qu'indiquent les quatre propositions suivantes.

P 1 : Plus le savoir à acquérir est spécifique à l'organisation, plus celle-ci a besoin de concevoir (ou de faire concevoir) et de diffuser (ou de faire diffuser par quelqu'un de son choix) des activités de formation élaborées en fonction de ses critères.

P 2 : Plus le savoir à acquérir dans des postes de même nature doit être semblable, plus l'organisation a besoin d'exercer du contrôle en concevant (ou en faisant concevoir) et en diffusant (ou en faisant diffuser par quelqu'un de son choix) des activités de formation élaborées en fonction de ses critères.

P 3 : Plus l'organisation estime que les individus doivent apprendre à appliquer les connaissances qu'ils ont apprises (en d'autres mots, à établir un pont entre la théorie et la pratique), plus elle tend à prendre l'initiative de la conception (qu'elle fait elle-même ou qu'elle délègue) et de la diffusion (qu'elle fait elle-même ou qu'elle délègue) des activités de formation.

P 4 : Plus les tâches sont complexes et spécialisées (qualifiées), plus les organisations bénéficient

des initiatives que prend le personnel à l'égard de sa formation, et plus elle a intérêt à inviter le personnel à agir en ce sens.

Les propositions 1 et 2 font référence à une certaine forme de contrôle exercé par les organisations sur le savoir, en fonction d'exigences telles que les secrets industriels et la nécessité d'uniformiser. Elles ont reçu l'assentiment des experts consultés. La troisième proposition a été l'objet de modifications profondes, les personnes consultées ayant éprouvé de la difficulté à comprendre celle qui leur avait été soumise. Les cabinets de comptables sont un exemple d'organisations où cette proposition est susceptible de s'appliquer. Enfin, la quatrième proposition est logiquement reliée aux exigences que posent les réaménagements visant à enrichir le travail et à décentraliser les responsabilités.

Au plan des **variables structurelles**, trois méritent l'attention : l'étendue de contrôle, le type de configuration organisationnelle et la nature des ententes collectives sur la formation.

P 5 : Dans les organisations où les gestionnaires ont de la difficulté à analyser les besoins de formation, en raison du grand nombre de personnes à superviser ou de la nature très individualisée des emplois, il y a un besoin d'encourager le personnel à prendre des initiatives en relation avec sa formation. Celui-ci sera encouragé à choisir des activités appropriées de formation, voire à les mettre en oeuvre.

P 6 : Dans les adhocraties et les bureaucraties professionnelles, le personnel constituant le centre de gravité de l'organisation a davantage à prendre des initiatives en ce qui a trait à sa formation que dans des bureaucraties mécanistes.

P 7 : Dans les organisations où un pourcentage de la masse salariale est accordé à la formation en vertu d'une entente, on s'attend à ce que le personnel prenne des initiatives en ce qui a trait à sa formation.

Alors que les propositions 5 et 6 n'ont pas posé de problème important, il a fallu revoir la proposition 7. Inspirés par des travaux mettant en évidence l'effet des conventions collectives de travail sur la formation, nous avons voulu faire ressortir les effets de dispositions en vertu desquelles la formation est conçue comme un droit. En raison notamment des difficultés de compréhension que présentait la proposition soumise aux experts, plusieurs ont suggéré la formulation actuelle. Cette proposition s'applique cependant mal dans les pays où les organisations sont soumises à des obligations en matière de formation.

Les deux propositions suivantes, une ayant trait à l'influence de la direction de la formation et l'autre à celle de valorisation de la formation, peuvent être classées dans les influences d'ordre **culturel**. Les

propositions soumises aux experts ont été retenues.

P 8 : Dans les organisations où la direction de la formation croit que donner des cours est plus important qu'encourager les initiatives individuelles en matière de formation, on aura tendance à soutenir une activité plutôt que l'autre.

P 9 : Dans les organisations qui encouragent les individus à apprendre et qui soutiennent leurs efforts pour se former, on s'attendra à ce que le personnel prenne plus d'initiatives pour se former.

Les deux propositions portant sur des influences d'ordre **stratégique** ont subi des modifications profondes qui tiennent compte des suggestions qui nous ont été faites. Nous n'avons cependant pas vérifié si les nouvelles formulations font l'objet d'un consensus. Une de ces propositions a trait à l'influence du contexte économique et l'autre à celle de la stratégie comme telle.

P 10 : En période de restrictions budgétaires, la direction a tendance à conserver l'initiative des activités de formation qu'elle estime critiques. Celles qui le sont moins dépendent plus de l'initiative individuelle qu'en d'autres périodes économiques.

P 11 : Dans les organisations ayant une stratégie de type prospecteur, on s'attend à ce que les individus prennent plus d'initiatives à l'égard de leur formation que dans des organisations de type défenseur.

Enfin, les attentes des organisations en ce qui a trait aux initiatives en matière de formation sont susceptibles de varier selon les étapes de la carrière des individus, plus précisément selon le moment où ils assument de nouvelles fonctions ou lorsqu'ils se préparent à leur orientation future. La proposition suivante, qui porte sur ce phénomène, a été acceptée :

P 12 : L'initiative pour satisfaire les besoins de formation initiale du personnel faisant partie du centre opérationnel est plus souvent du ressort de la direction, alors que l'initiative pour satisfaire les besoins de formation reliés au développement de la carrière relève davantage des individus.

Axe de l'autonomie

Le **type de tâches** effectuées par les individus et la **nature des activités de l'organisation** (type de configuration dans laquelle elle se classe) sont des déterminants de l'autonomie dont bénéficient les personnes oeuvrant dans le centre opérationnel d'une organisation, comme l'indiquent les quatre propositions suivantes qui ont été acceptées par le groupe d'experts.

P 13 : Plus les tâches effectuées sont complexes et plus elles varient d'un poste à l'autre, plus le personnel est dans une position pour définir ses objectifs de formation et le contenu de ses activités d'apprentissage.

P 14 : Lorsque des connaissances uniformes doivent être maîtrisées par de nombreuses personnes qu'il est difficile de réunir, il y a alors des pressions pour que l'organisation se serve de moyens de formation (tel l'enseignement assisté par ordinateur) respectant le rythme d'apprentissage des individus, et le moment et le lieu où ils apprennent.

P 15 : Plus une organisation valorise la maîtrise de certaines connaissances ou habiletés (pour des raisons stratégiques, sécuritaires, etc.), moins elle a tendance à laisser aux individus le choix des objectifs et des moyens de formation (en relation avec les aspects faisant l'objet d'une valorisation organisationnelle).

P 16 : Dans les adhocraties et les bureaucraties professionnelles, les individus ont plus de latitude pour choisir leurs objectifs de formation que dans les bureaucraties mécanistes.

Certains facteurs d'ordre **culturel** exerceraient aussi une influence sur l'autonomie des apprenants, mais celle-ci serait indirecte alors que nous l'avions perçue comme directe dans nos propositions initiales. Nous avons donc dû modifier ces dernières. Les changements retenus ont été suggérés par la majorité des personnes consultées.

P 17 : Lorsque des organisations ont des activités semblables, c'est dans celles où la direction a adopté un style de leadership participatif que le personnel a le plus de possibilités d'exprimer ses besoins de formation et d'exercer du contrôle sur les activités visant à les combler.

P 18 : Lorsque des organisations ont des activités semblables, c'est dans celles où la direction croit que les individus sont motivés et aptes à assumer des responsabilités en ce qui a trait à leur formation qu'ils disposeront d'une latitude plus grande en cette matière.

La latitude dont disposent les individus pour choisir les objectifs, le contenu et les méthodes de formation est aussi susceptible de varier en fonction de la **stratégie de gestion de l'organisation**. Dans les organisations préoccupées par l'innovation, il est essentiel que le personnel puisse périodiquement mettre à jour ses connaissances. Il peut davantage satisfaire cette exigence s'il peut effectuer des choix, ce qui se reflète dans la proposition suivante.

P 19 : les organisations ayant une stratégie de type prospecteur, le personnel devrait avoir davantage la possibilité de choisir ses objectifs, contenus et méthodes de formation.

Enfin, le degré d'autonomie est susceptible de varier selon que les besoins de formation ont trait à l'entrée dans un poste ou à un perfectionnement facilitant la mobilité professionnelle. La proposition suivante porte sur cette influence d'ordre **individuel** reliée à la carrière.

P 20 : Les individus ont plus de possibilités de choix lorsque les activités de formation ont trait au perfectionnement, à la mobilité professionnelle que lorsqu'elles visent la maîtrise de connaissances et habiletés reliées à l'entrée dans un poste.

Axe de la planification

Les énoncés ayant trait à la planification des activités et du contenu de l'apprentissage ont subi plusieurs modifications. Ils n'ont donc pas été soumis, dans leur formulation actuelle, à l'attention des experts consultés.

L'influence **des exigences de l'emploi** est prise en considération dans les propositions suivantes.

P 21 : Lorsque la direction d'une organisation estime qu'une forte proportion du personnel doit maîtriser des connaissances semblables, les activités de formation sont fortement planifiées.

P 22 : Pour les postes complexes laissant une forte marge d'autonomie à leurs titulaires, les organisations ont moins tendance à planifier la formation que pour les postes plus routiniers, davantage « programmables ».

P 23 : Plus l'organisation valorise la formation académique à titre de critère de sélection, plus elle accordera d'importance à la formation menant à des diplômes reconnus, comparativement à d'autres moyens de formation.

Des facteurs d'ordre **structurel** peuvent aussi influencer sur les besoins et pratiques des organisations en matière de planification des activités de formation. Comme l'indiquent les propositions suivantes, ces facteurs sont le développement d'un marché interne de l'emploi, la configuration organisationnelle à laquelle appartient l'organisation et les rôles dévolus aux cadres en matière de formation.

P 24 : Les organisations qui développent un marché interne du travail ont tendance à se servir d'un plus large éventail de moyens de formation, à la fois planifiés et peu planifiés.

P 25 : Dans les adhocraties et les bureaucraties professionnelles, il est probable que la formation soit moins planifiée que dans les bureaucraties mécanistes.

P 26 : Dans les organisations où les cadres sont encouragés à assumer des responsabilités en matière de formation de leur personnel, il y a une tendance plus grande à soutenir des activités de formation moins planifiées.

En raison notamment des ressources disponibles et du nombre plus grand de personnes exerçant des fonctions semblables, ce qui facilite la mise sur pied de cours et l'utilisation de matériel uniforme, la taille des organisations est une autre caractéristique structurelle susceptible d'influer sur la planification de la formation.

P 27 : Dans les grandes organisations, il y a un pourcentage plus élevé d'activités de formation planifiées que dans des petites organisations.

Au plan des facteurs d'ordre **culturel**, nous avons prêté attention à deux qui sont inspirés des écrits sur les organisations apprenantes.

P 28 : Parmi les organisations ayant des activités semblables, celles qui tolèrent plus les erreurs et qui encouragent plus l'expérimentation ont tendance à favoriser davantage des activités de formation plus spontanées, moins planifiées.

P 29 : Parmi les organisations ayant des activités semblables, celles qui mettent l'accent sur les résultats et sur l'apprentissage (plutôt que sur les moyens et la formation) vont soutenir plus d'activités de formation, à la fois planifiées et non planifiées.

L'autre facteur d'ordre culturel a trait à l'influence possible de la direction du service de la formation. La proposition portant sur ce facteur n'a cependant pas reçu l'adhésion de la majorité des experts consultés. Elle n'en conserve pas moins son intérêt, en raison des rôles que peut exercer la direction de la formation en matière de soutien à l'autoformation.

P 30 : Lorsque la direction de la formation conçoit et évalue ses actions en fonction du nombre d'heures de cours qu'elle donne, elle a une tendance à favoriser la diffusion de cours et à moins soutenir des moyens de formation exigeant moins de planification.

Enfin, nous avons prêté attention à deux facteurs d'ordre **stratégique**, un ayant trait à la situation économique et l'autre à la stratégie de gestion.

P 31 : En période de restructuration budgétaire, des organisations essaient de réduire leurs dépenses en remplaçant certaines activités de formation planifiées par des activités plus spontanées.

P 32 : Les organisations qui cherchent à innover ont besoin de soutenir une gamme plus vaste d'activités de formation à la fois planifiées et non planifiées.

CONCLUSION

Comme nous l'avons mentionné, cette recherche est la première étape d'un projet visant à comprendre la dynamique des politiques et pratiques d'autoformation reliées au travail. Elle sera suivie d'entrevues de groupe visant à faire discuter les propositions par des experts pour vérifier leur accord avec ces dernières. Nous chercherons aussi à vérifier si les influences postulées dans ces propositions existent, en nous servant des deux moyens suivants : des entrevues sur les politiques et pratiques de diverses organisations en matière de soutien à l'autoformation et un sondage par questionnaire sur leurs orientations face à l'autoformation. L'élaboration et la validation des propositions rapportées dans ce texte n'en est donc qu'à sa première étape.

Dans un contexte où la problématique de la formation au travail dépasse celle d'une fonction, ce type d'entreprise s'avère **fondamentale**. L'intérêt pour l'autoformation et d'autres concepts qui diffèrent des vues traditionnelles, s'inscrit dans une approche différente à la GRH, dans une perspective de transversalité.

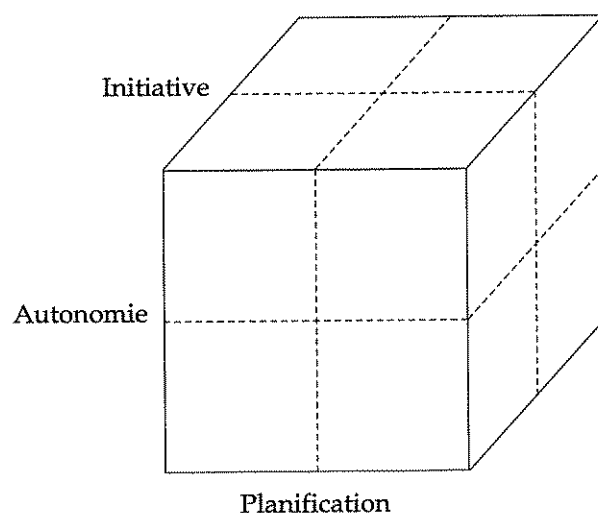


Figure 1 : Les axes sur lesquels se distribue l'autoformation

		Forte autonomie	
	Participatif Ex. contrat d'appren- tissage	Autodidacte Ex. projets autodirigés d'étude	
Forte planification			Faible planification
	Guidé Ex. contrat d'appren- tissage	Spontané Ex. parrainage	
		Faible autonomie	

Figure 2 : Quatre types de situations d'apprentissage

RÉFÉRENCES

- ALLAIRE, Y. et FIRSIROTU, M.F., « La dimension culturelle des organisations : conséquences pour la gestion et le changement des organisations complexes », dans TARRAB, G. (Ed.), **La psychologie organisationnelle au Québec**, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1983, 481-495.
- BROCKETT, R.G. et HIEMSTRA, R., **Self-Direction in Adult Learning : Perspectives on Theory, Research and Practice**, New York, Routledge, 1991.
- BROOKFIELD, S., « Conceptual, Methodological and Practical Ambiguities in Self-Directed Learning », Long, H.B. et collaborateurs (Ed.), **Self-Directed Learning : Application and Theory**, Athens, GA : Adult Education Dept., Univ. of Georgia, 1988.
- CAFFARELLA, R.S. et O'DONNELL, J.M., « Self-Directed Adult Learning : A Critical Paradigm Revisited », **Adult Education Quarterly**, 37, 199-211, 1987.
- CANDY, P.E., **Self-Direction for Lifelong Learning : A Comprehensive Guide to Theory and Practice**, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- CARRÉ, P., **L'autoformation dans la formation professionnelle**, Paris, La Documentation française, 1992.
- CARRÉ, P. et PEARN, M., **L'autoformation dans l'entreprise**, Paris, Éditions Ententes, 1992.
- CLÉMENT, W., **Pour un renouveau du paradigme du capital humain**, Éducation permanente, juin, 21-31, 1988.
- CARNEVALE, A., « The learning enterprise », **Training and Development Journal**, 40, 18-26, 1984.
- DIXON, N.M., « Organizational Learning : A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals », **Human Resources Development Quarterly**, 3, 30-49, 1992.
- DOERINGER, P.B. et PIORE, M., **Internal Labor Markets and Manpower Analysis**, Lexington, Mass. : Heath, 1971.
- DURR, R., « Integration of Self-Directed Learning into the Learning Process at Motorola », dans LONG, H.B. et collaborateurs (Ed.), **New Dimensions in Self-Directed Learning**, Norman, Oklahoma, Oklahoma University Press (Oklahoma University Research Centre for Continuing Professional and Higher Education), 1995, pp. 335-344.
- FOUCHER, R. et GOSSELIN, A., « Commitment to Learner-Autonomy at Québec-Téléphone : A Case Study of Internships & Formal Recognition of Self-Acquired Knowledge », dans LONG, H.B. et collaborateurs (Ed.), **New Dimensions in Self-Directed Learning**, Norman, Oklahoma, Oklahoma University Press (Oklahoma University Research Centre for Continuing Professional and Higher Education), 1995, pp. 345-365.
- FOUCHER, R. et TREMBLAY, N.A., « Self-Directed Learning in the Workplace : A Framework for Analysis », dans LONG, H.B. et collaborateurs (Ed.), **Emerging Perspectives of Self-Directed Learning**, Norman, Oklahoma, Oklahoma University Press (Oklahoma University Research Centre for Continuing Professional and Higher Education), 1993, pp. 229-245.
- GALVANI, P., **Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs**, Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés, Lyon, Chronique sociale, 1991.
- GUGLIELMINO, P.J. et GUGLIELMINO, L.M., « Self-Directed Learning in Business and Industry : An Information Age Imperative », dans Long, H.B. et collaborateurs (Ed.), **Self-Directed Learning : Application and Theory**, 125-148, Athens, GA : Adult Education Dept., Univ. of Georgia, 1988.
- JOHNSTON, E.W.C. et RIVERA, R.S., **Volunteers for learning**, Chicago : Aldine, 1965.
- KEPLER, A., **Formation et changement : une expérience pilote**, Paris, Éditions d'Organisation, 1990.
- KNOWLES, M., **Self-Directed Learning, A Guide for Learners and Teachers**, New York, Association Press, 1975.
- LE BORTERF, G., **Comment investir en formation**, Paris : Les Éditions d'Organisations, 1989.
- LONG, H.B., « Changing Concepts in Self-Directed Learning », dans Long, H.B. et collaborateurs (Ed.), **Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning**, Norman, Oklahoma, Oklahoma University Press (Oklahoma University Research Centre for Continuing Professional and Higher Education), 1990.
- MCCALL, W.W., LOMBARDO, M.M. et MORRISON, A.M., **The lessons of experience : How successful executives develop on the job**, Lexington, MA; Lexington Books, 1988.
- MARSICK, V.J. et WATKINS, K.E., **Informal and Incidental Learning in the Workplace**, London, Routledge, 1990.

MINTZBERG, H., *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1979.

NYHAM, B., *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation : perspectives européennes sur la formation et le changement technologique*, Bruxelles, PIE, 1991.

ODDI, L.F., « Perspectives on Self-Directed Learning », *Adult Education Quarterly*, 38 (1), 1987, 21-31.

PAQUET, P., DORAY, P. et BOUCHARD, P., *Annexe 3 de la Commission d'étude sur la formation des adultes, Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, Gouvernement du Québec, Ministère des Communications.

PISKURICH, G.M., *Self-Directed Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

SENGE, P.M., *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday Currency, 1990.

SHEPPECK, M.A. & HODES, C.A., « Management development : revised thinking in light of new events of strategic importance », *Human Resource Planning*, 11, 159-172, 1988.

SHREIER, J.W., *Megatrends for training and developement : directions for the future*, Address delivered to the American Society for Training and Dvelopment, National Conference and Exposition. Dallas : Texas, 1984.

SONNENFELD, J., « A Career System Profiles and Strategic Staffinf » dans ARTHUR, M.B., HALL, D.T. et LAWRENCE, B.S. (Ed.). *Handbrook of Career Theory*, New York, Cambrige University Press, 1989, 202-223.

SPEAR, G.E. et MOCKER, D.W., « The Organizing Circumstance : Environmental Determinants in Self-Directed Learning », *Adult Education Quarterly*, 35 (1), 1984, 1-10.

TOBIN, D.R., *Re-Educating the Corporation, Foundations for the Learning Organization*, Essex Junction, Omneo, 1993.

TREMBLAY, N.A. & al., *Analyse préliminaire des écrits sur l'autoformation en entreprise (1984-1992)*. Association Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Actes du 12^e Congrès Annuel, Université d'Ottawa, juin 1993.

WATKINS, K.E. et MARSICK, V.J., *Sculpting the Learning Organization, Lessons in the Art and Science of Systematic Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

¹ Le GIRAT est financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Il a été créé par les professeurs H.K. Baskett (Université de Calgary), R. Foucher (UQAM), A. Gosselin (HEC-Montréal) et N.A. Tremblay (Université de Montréal).